

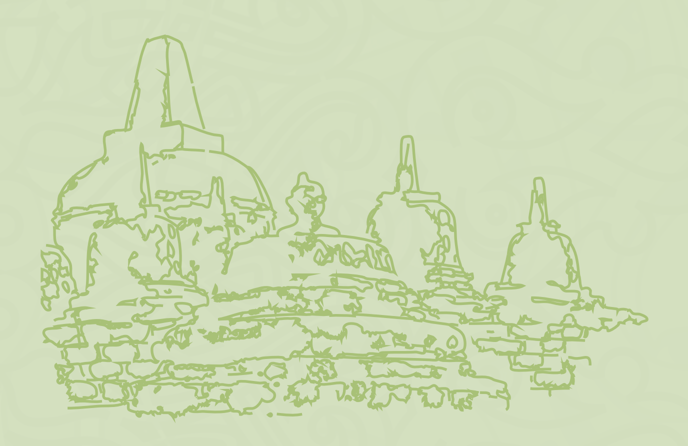


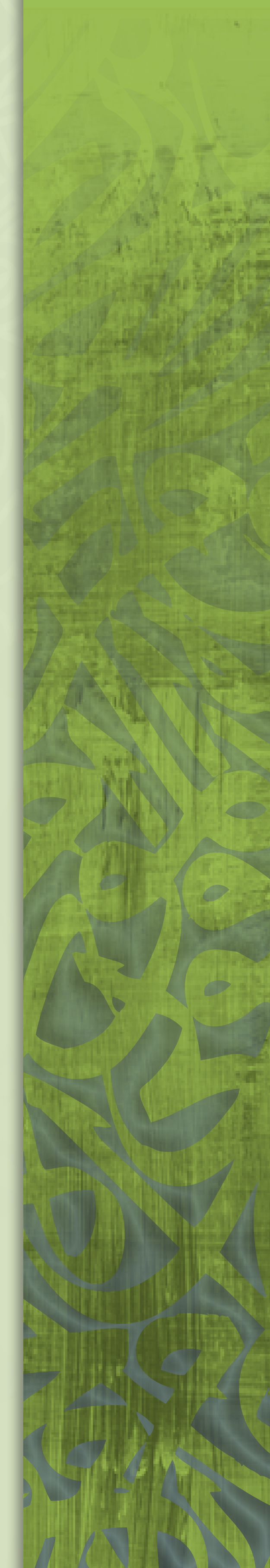


العربية في العالم

اللغةُ العربيّةُ في إندونيسيا

(مجموعة باحثين)





اللغة العربية في إندونيسيا

(مجموعة باحثين)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



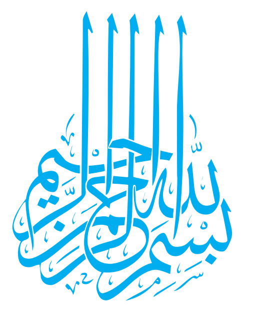
اللغة العربية في إندونيسيا

الطبعة الأولى
1437 هـ - 2015م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ح/ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة
اللغة العربية في اندونيسيا.- مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة- الرياض، ١٤٣٦هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ١-٥-٩٠٦٧٣-٦٠٣-٩٧٨
١- اللغة العربية - تعليم (لغير الناطقين بها) ٢- التعليم- اندونيسيا أ. العنوان
ديوي ٤١٨,٢٤٠٧ ١٤٣٦/٧٧٢٧
رقم الإيداع: ١٤٣٦/٧٧٢٧
ردمك: ١-٥-٩٠٦٧٣-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



كلمة المركز:

إن من نعمة الله على العربية أن جعل قلوب المسلمين من كل شعوب العالم تهفو إليها، حيث يعدونها لغتهم وإن لم ينطقوها، كما إن من نعمة الله على أولئك الشعوب أن الثقافة العربية الممتدة في عمق التاريخ تعدّ لهم، وتضاف إلى ثقافتهم، وتكمّلها، ولا تتعارض معها أو تنقص منها.

وإن من أقرب الشعوب غير العربية إلى العربية حباً واهتماماً وتعلّماً الشعب الإندونيسي الكريم، ولئن كان أبعد الشعوب الإسلامية عن جغرافيا البلاد العربية فلعله من أقربها إلى اللغة العربية وثقافتها. إذ من المعلوم أن لإندونيسيا صلات تاريخية وثقافية ودينية عميقة جدا مع السعودية والعالم العربي بعامة، بل إن لها صلات عِرقية مع العالم العربي الذي تبادل الهجرة البشرية معها، وهذه الهجرة المتبادلة كأنما هي رمز للحركة الثقافية المتبادلة، والاهتمام المشترك بالعربية وبالدين، حتى إن اللغة الملاوية كانت تكتب إلى وقت قريب بالحروف العربية. ومن هذا المنطلق اهتمّ (مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية) بالعربية في إندونيسيا، وحرص على توثيق الصلات الثقافية، وتجسير العلاقات بين الجانبين على مستوى المؤسسات اللغوية، وعلى مستوى الأفراد، فأقام في إندونيسيا (شهر اللغة العربية) وحظي هذا الشهر بتفاعل كبير من المؤسسات والأفراد، دُهِش له العاملون في المركز، إذ رغم

توقعاتهم العالية لنجاح الشهر، واهتمام إندونيسيا باللغة العربية إلا أن ما رأوه فاق تلك التوقعات.

ولن يكون (شهر اللغة العربية) هو آخر الأعمال التي يتجه فيها المركز إلى إندونيسيا بإذن الله، ولن يكون هذا الكتاب هو الوحيد الذي يصدره المركز مهتما بالفضاء الإندونيسي، بل يصاحبه دليلان: (دليل العلماء والباحثين المتخصصين باللغة العربية من الإندونيسيين) و (دليل مؤسسات اللغة العربية في إندونيسيا) ، وأعمال أخرى بإذن الله، وذلك ضمن المسار العام الذي يؤكد اهتمام المركز الخاص بنشر النتاج العلمي المعني بإندونيسيا، كما أن هذه الكتب وذلك الشهر إنما هي مفاتيح للعمل المشترك الذي سيقوم به المركز، أو يحفز على القيام به.

أخيرا. أشيد بالدعم الدائم من لدن خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز حفظه الله لجهود المركز وغيره من المؤسسات اللغوية التي تعمل في خدمة اللغة العربية في العالم، كما أتقدم بالشكر لمعالي وزير التعليم نظير دعمه الدائم، والشكر موصول لما قامت به سفارة خادم الحرمين الشريفين في جاكرتا، وأُثنّي على ما يبذله سعادة رئيس مجلس الأمناء وأعضاء المجلس الموقرين، وأخص سعادة أ.أحمد فؤاد أفندي (العضو الإندونيسي في المجلس) حيث بذل جهوداً مميزة في إجراءات التنسيق والدعم لفريق المركز وأعماله في إندونيسيا إبان الفعاليات، واستمرت جهوده مع الفريق العلمي الإندونيسي في تهيئة هذا الكتاب وترتيب أبحاثة وفحصها وتقديمها جاهزة للطباعة.

وفق الله الجميع، وسدد الخطى.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي

■■■

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وأصحابه ومن والاه

إن الإسلام دخل أول ما دخل في إندونيسيا –على الرأي الأرجح– في القرن الأول الهجري أو القرن السابع الميلادي على أيدي العرب الذين جاءوا من مكة المكرمة مباشرة. ويرى أ.د. الحاج عبد الملك كريم أمر الله المشهور بـ «بويا حامكا» صاحب هذه النظرية أن الرأي القائل: إن الإسلام وصل سواحل إندونيسيا في القرن الثالث عشر الهجري يفتقر إلى المبرر التاريخي؛ إذ إن في تلك الفترة قد ثبتت القوة السياسية الإسلامية التي مثلتها المملكة الإسلامية مما يعني أن الإسلام قد جاء قبل ذلك بأمدٍ بعيد، وانتشر إلى أن أصبح قوة سياسية.

إن الحديث عن دخول الإسلام وانتشاره في إندونيسيا هو الحديث عن دخول اللغة العربية وانتشارها في هذا البلد ، وذلك لما بينهما من علاقة وطيدة كما لو كانا وجهين لعملة واحدة. فاللغة العربية هي لغة ينطق بها المصدران الأساسيان للدين الإسلامي: القرآن الكريم والأحاديث الشريفة؛ مما يعني أن انتشار هذه اللغة يتزامن دائمًا مع انتشار الإسلام، فلا يتدين قوم بهذا الدين الحنيف إلا وهم يتعاملون مع لغته العربية؛ لذلك من الضرورة الإشارة إلى تاريخ دخول الإسلام في إندونيسيا قبل الحديث عن دخول اللغة العربية وانتشارها في هذا البلد.

وكما شهد الإسلام انتشاراً واسعاً ووجد قبولاً حسناً فقد انتشرت اللغة العربية انتشاراً واسعاً ووجدت قبولاً واسع وما وجد من قبول حسن، فانتشرت اللغة العربية بدورها انتشارًا واسعًا ووجدت قبولًا حسنًا من قبل المجتمع الإندونيسي. فكان انتشار اللغة العربية قد مر بصورة متدرجة بعدة مراحل منذ أن كان ينتشر عن طريق ألفاظ الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة والأدعية والأذكار التي حفظها المسلمون الإندونيسيون إلى أن انتشر من خلال برامج تعليم اللغة العربية التابعة للمدارس والمعاهد والمؤسسات والجامعات فى عصرنا الحديث

لقد حدثت أشياء كثيرة منذ أن انتشرت اللغة العربية بإندونيسيا مع دخول الإسلام فيها إلى عصرنا الحاضر.

فهناك أناس يسمعون ويرددون كلمات وعبارات عربية وهم لايعرفونها من قبل، وليس لهم صلة بها من قريب أو من بعيد.

أنشئت مؤسسات ومعاهد تهتمُّ بتعليم اللغة العربية

ألفت الكتب عن علوم اللغة العربية وكيفية تدريسها

تخرجت من تلك المعاهد علماء فهموا القرآن الكريم؛ بسبب فهمهم اللغة العربية.

عقدت الندوات والمؤتمرات عن اللغة العربية فى إندونيسيا يشارك فيها علماء اللغة العربية من داخل إندونيسيا وخارجها.

سافر أبناء إندونيسيا منذ زمن بعيد إلى الدول العربية؛ للتفقه فى الدين الإسلامى بما فيه اللغة العربية، وبخاصة الى إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة ومصر، فعادوا إلى إندونيسيا علماء ودعاة يشعلون النور في المجتمع الإندونيسي، بل قادة لكفاح الشعب الإندونيسي ضد الاستعمار، فنالت إندونيسيا استقلالها فى في ١٧ أغسطس عام ١٩٤٥م بعد استعمار هولاندا إياها الذي دام ثلاث مئة وخمسين سنةً. وأشياء وأحداث كثيرة في تلك العهود عما يتعلق باللغة العربية.

ورغم كل ذلك لم يكن هناك كتاب واحد يتحدث عن اللغة العربية بإندونيسيا من زواياها المتعددة وباللغة العربية، أو حتى باللغة الإندونيسية إلا بعض الجزئيات عنها في شكل بحوث الندوات والمؤتمرات، أو في بعض أجزاء الكتب.

لذلك فإن مبادرة مركز الملك عبد الله الدولى لخدمة اللغة العربية من خلال الإشراف

المباشر والمتابعة الشخصية من قبل الدكتور عبد الله الوشمى الأمين العام للمركز في عقد الندوة عن اللغة العربية في إندونيسيا وطبع بحوثها في كتاب من ضمن فعالية شهر اللغة العربية بإندونيسيا موفقة بكل المقاييس.

ورغم كل الجهود التى بذلتها اللجنة التنسيقية لشهر اللغة العربية بإندونيسيا وبخاصة لجنة الندوة في إخراج الكتاب في أحسن ما يمكن مضمونًا وفنًّا إلا أن هناك نقائص و قصورًا في كثير من الجوانب، والكمال لله وحده، والباب مفتوح للجميع لمواصلة المسيرة.

نود باسم اللجنة التنسيقية وبخاصة لجنة الندوة أن نتقدم إلى معالي وزير التعليم في المملكة العربية السعودية والأمين العام لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ود. علي المعيوف ورئيس اللجنة التنسيقية أ. أحمد فؤاد أفندي، ورئيس اتحاد مدرسي اللغة العربية في إندونيسيا أ.د. توفيق أحمد الدارديري، وأعضائه والباحثين بخالص الشكر والتقدير لما وجدناه من الدعم من لدن المركز الذي يحمل اسم خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز –رحمه الله– ونحن نتمنى أن تستمر جهود المملكة العربية السعودية في دعم اللغة العربية في إندونيسيا، ونحن مستعدون للتعاون الدائم في كل البرامج والأنشطة، ونتمنى أن تتعدد برامج المركز في إندونيسيا.

نشكركم ونشكر كل العاملين في المركز، ونفيدكم بوجود أثر كبير لبرامج شهر اللغة العربية، وننتظر تكرار الأنشطة.

تقبلوا تحياتي، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

رئيس لجنة الندوة في شهر اللغة العربية بإندونيسيا
والأمين العام لاتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا
د.تولوس مصطفى

■ ■ ■

آفاق تاريخية للغة العربية في إندونيسيا

أحمد فؤاد أفندي- جامعة مالانج الحكومية

إن للغة العربية مكانة فريدة متميزة بين لغات العالم. إنها بلا شك لغة العرب مسلمين كانوا أو غير مسلمين. وهي في الوقت نفسه لغة المسلمين عربا كانوًا أم عجمًا. وذلك لأن الله سبحانه وتعالى قد شرف اللغة العربية؛ إذ جعلها لغة كتابه الكريم ولغة العبادات في دينه القويم. وبالتالي أصبحت لغة العلوم والحضارة الإسلامية. فلا عجب أن سايرت اللغة العربية مسيرة دين الإسلام. فما وطأ الإسلام أرضًا إلا ودخلت معه اللغة العربية.

وهذا الذي حدث باللغة العربية في إندونيسيا. فدخول اللغة العربية أرض إندونيسيا يرجع تاريخها إلى الوقت الذي وطأ فيه الدين الإسلامي أرض الأرخبيل الإندونيسي في القرن الأول الهجري أي القرن السابع الميلادي. ويعني هذا أن عمر اللغة العربية فيها قد بلغ أكثر من أربعة عشر قرنًا. وفي خلال هذه القرون الطويلة عايشت العربية ضروبًا من التقدم والتأخر في دورها ومكانتها وتعليمها بين الشعب الإندونسي المسلم وفقًا لسنن الحياة وحسب الظروف السياسسية التي لاقتها.

ولقد كانت للغة العربية في الماضي القريب مكانة مرموقة بين الشعب الإندونيسي بحيث أصبحت وسيلة للتعبير الثقافي عند كثير من القبائل وأسهمت بعدد هائل من

مفرداتها في سبيل إثراء اللغة الإندونيسية. وكانت الحروف العربية أداة وحيدة لكتابة اللغة الملايوية والجاوية والسوندوية وغيرها من اللغات المحلية واستخدمت لكتابة كثير من الآثار الأدبية الإندونيسية والآداب المحلية المكتوبة باللغة الجاوية القديمة والسونداوية والسنسكرتية وغيرها. فليس من الغلو أن يقال بأن للغة العربية فضلًا كبيرًا في تكوين الحضارة الإندونيسية وعلى الأخص في تكوين اللغة الإندونيسية لغة رسمية للدولة ولغة اتصالية للشعب الإندونيسي المتعدد القبائل واللغات (ماجد، ١٩٨٨م).

غير أن الحكومة الاستعمارية الهولندية قد غيرت كل شيء؛ إذ قررت منذ أواخر القرن التاسع عشر الميلادي استخدام الحروف اللاتينية بدلًا من الحروف العربية - في كتابة اللغة الإندونيسية - كما أجبرت تعليم اللغة الهولندية في المدارس الإندونيسية. ومنذ ذلك الحين تضاءل شأن الحروف العربية، وأصبح موقف اللغة العربية هامشيًا، ولا تدرس إلا في المعاهد التربوية الإسلامية ولأغراض دينية فحسب (أشعري، ١٩٨٨م). ولكن ذلك لا يعني أن دور اللغة العربية في إندونيسيا قد انتهى بعد؛ إذ ما زال إقبال الناس عليها عظيمًا وما زالت تدرس في آلاف من المعاهد التربوية الإسلامية في أرجاء البلاد. ومن الجدير بالذكر أن للمعاهد الإسلامية (الباسانترينات) دورًا هامًّا في المحافظة على فعالية تعليم اللغة العربية عبر القرون، بحيث تخرج فيها عدد كبير يكاد لا يحصى من المتبحرين في علوم الدين الإسلامي وعلوم اللغة العربية؛ كالنحو، والصرف، والبلاغة، والعروض. وقد زاد اهتمام الناس باللغة العربية بعد الاستقلال عام ١٩٤٥م، وتطوَّر تعليمها بين أواسط المجتمع، فتجاوز حدود المعاهد الإسلامية إلى المدارس الإسلامية والمدارس العامة والجامعات. وقد مرت باللغة العربية عدة محاولات للتطوير والتجديد في تدريسها والتعزيز في دورها ومكانتها طوال تاريخها الطويل في إندونيسيا؛ الأمر الذي جعلها دائمة الحياة (أفندي، ١٩٨٦م).

وللمزيد من التفاصيل حول تاريخ اللغة العربية نعرض فيما يلي خمسة نقاط: (١) دخول اللغة العربية، (٢) موقف اللغة العربية في المجتمع الإندونيسي في الماضي، (٣) تعليم اللغة العربية عبر العصور (٤) محاولات تجديد تعليم اللغة العربية في إندونيسيا (٥) موقف اللغة العربية في سياسة الدولة للغات.

دخول اللغة العربية أرض إندونيسيا

هناك نظريات حول دخول الإسلام إلى إندونيسيا (سونانتو، ٢٠١٢م وهشمي، ١٩٩٠م)؛ من أهمها:

١- نظرية الهند، القائلة بأن تجار الهند من منطقة غوجرات هم الذين جاءوا بالإسلام إلى إندونيسيا في القرن السابع الهجري أي الثالث عشر المسيحي. وأول من قال بهذه النظرية مؤرخ هولندي ج. بيجنابل (J. Pijnapel) وأيده من بعده مستشرق هولندي شهير سنوك هورغرونيو (Snouck Hurgronje).هذه النظرية شائعة في الكتب المدرسية في الخمسينات.

٢- نظرية العرب، القائلة بأن الإسلام دخل أرض نوسانتارا منذ القرن الأول الهجري بواسطة تجار العرب. وأول من صرح بهذه النظرية المؤرخ الأديب العلامة الحاج عبد الملك بن عبد الكريم أمر الله المشهور بحمكا (HAMKA). وأكد المستشرق ب. ويتلي (P. Wheatley) بصحة هذه النظرية قائلًا بأن تجار العرب هم الذين جاءوا بالإسلام لأول مرة إلى نوسانتارا

وذلك لأن شبكتهم التجارية تمتد من الجزيرة العربية إلى جنوب شرقي آسيا ونوسانتارا بصفة خاصة منذ عصر ما قبل الإسلام.

٣- نظرية الفرس، القائلة بأن مجيء مجيء الإسلام إلى إندونيسيا من بلاد الفرس. أول من قال بهذه النظرية المؤرخ الإندونيسي حسين جايادينجرات (Hoesein Djayadinigrat). وقد بنى حسين نظريته على أساس ما بين مسلمي إندونيسيا ومسلمي بلاد الفرس من تشابه في ثقافتهم وتقاليدهم. فضلا عن وجود كلمات في اللغة الإندونيسية دخيلة من الكلمات العربية المؤنثة تنطق بمثل الفارسية بدلًا من العربية؛ مثل: بركت، سلامت، صلات، كلمت، رعيت بدلا من بركة، سلامة، صلاة، كلمة، ورعية. كتب المؤرخ الماليزي س.ق.فاتيمي (S.Q. Fatimi) بأنه حدثت هجرة الأسر الفرسية إلى نوسانتارا في القرن العاشر المسيحي.

٤- نظرية الصين، القائلة بأن الإسلام جاء إلى إندونيسيا من الصين. ذكر أصحاب النظرية بأن الصين لها علاقة تجارية قديمة بنوسانتارا، ومن ناحية أخرى فقد جاء الإسلام إلى الصين منذ القرن السابع المسيحي (الأول الهجري). ذكر المؤرخ سومانتو القرطبي أن المسلمين قد سكنوا سواحل الصين الجنوبية منذ القرن السابع الميلادي. وفي

أواخر القرن الرابع عشر المسيحي هجر مسلمو الصين من كانتون إلى سواحل شمالية جاواه وسواحل شرقية سومطره. ومن المظاهر الصينية في إندونيسيا وجود مساجد قديمة في جزيرة جاوى تتميز بطراز صيني في فن عمارتها.

ونود أن نقول فيما يتعلق بوجود هذه النظريات: إن تاريخ دخول الإسلام إلى إندونيسيا قضية معقدة، إما من حيثُ الزمانُ والمكانُ، أو الرجال الذين يأتون به. ومن الممكن المزج بين هذه النظريات الأربع. إن الإسلام بلا شك قد دخل إلى نوسانتارا في القرن الأول الهجري أو بعبارة أدق: إن العرب المسلمين قد أتوا إلى أمكنة معينة في نوسانتارا منذ ذلك الوقت، ولكن السكان لم يقبلوا الإسلام دينًا لهم إلا عدد قليل منهم، كما دل على ذلك بعض الأخبار الموثوقة. فانتشار الإسلام في أنحاء نوسانتارا واعتناق سكانها الإسلام بدأ في القرن الثالث عشر المسيحي، وذلك بمجيء عدد كبير من التجار والدعاة والسالكين المتصوفين من الجزيرة العربية عقب سقوط بغداد عاصمة الدولة العباسية على يد المغول عام ١٢٥٨م \ ٦٥٦هـ، وقيام مملكة سامودرا باساي في آتشيه شمالي جزيرة سومطراه عام ١٢٩٧م. ولهذه المملكة فضل كبير في نشر الإسلام خصوصًا في جزيرة سومطراه وشبه جزيرة مالاكا وبورنيو وما حولها.

أما دخول سكان إندونيسيا وعلى الأخص سكان جزيرة جاواه في دين الله (الإسلام) أفواجا، فحدث ذلك في القرن السابع عشر الميلادي، على يد دعاة مخلصين لله، وشاعت تسميتهم بين أواسط المجتمع بالأولياء التسعة (والي سونغو). اتسمت دعوتهم بالحكمة والمرونة ومراعاة عقول الناس وثقافتهم وتقاليدهم، إضافة إلى كونهم أسوة حسنة للناس في الأخلاق الإسلامية؛ كالأمانة، والمروءة، والزهد، والسماحة، وغيرها. هذا إلى جانب دورهم الفعال في السياسة بحيث أنهم قاموا بمتابعة وتوجيه انتقال السلطة السياسية من مملكة ماجاباهيت (الهندوكية) إلى مملكة دماك (الإسلامية)؛ كي يسير الأمر بأمن وسلام (سونيوتو، ٢٠١٤م).

موقف اللغة العربية في المجتمع الإندونيسي في الماضي

كانت للغة العربية في الماضي القريب مكانة مرموقة بين الشعب الإندونيسي؛ حيث أصبحت وسيلة للتعبير الثقافي عند كثير من القبائل في الأرخبيل الإندونيسي، وليس

من الغلو أن يقال بأن للغة العربية فضلًا كبيرًا في تكوين الحضارة الإندونيسية (ماجد، ١٩٨٨م وأفندي، ٢٠٠٣م و٢٠١٠م). ويمكن تفصيل ذلك في النقاط التالية.

١- إن اللغة العربية أسهمت بعدد هائل من مفرداتها في سبيل إثراء اللغة الإندونيسية. وهذا يدل على أن استعمال اللغة العربية أو كلماتها متداول بين سكان إندونيسيا لاختلاطهم وتفاعلهم بالتجار العرب. هذه من ناحية ومن ناحية أخرى فإن الدعاة العرب وغير العرب عندما تحدثوا عن الدين ولم يجدوا كلمات مناسبة في اللغة الإندونيسية للتعبير عن بعض المفاهيم الدينية اضطروا إلى استخدام الكلمات العربية.

٢- كانت الحروف العربية أداة وحيدة لكتابة اللغة الملايوية والجاوية والسوندوية، وغيرها من اللغات المحلية، واستخدمت لكتابة كثير من الآثار الأدبية الإندونيسية والآداب المحلية المكتوبة باللغة الجاوية القديمة والسونداوية والسنسكرتية وغيرها. وعلى الأخص في تكوين اللغة الإندونيسية لغة رسمية للدولة ولغة اتصالية للشعب الإندونيسي المتعدد القبائل واللغات.

٣- إن للغة العربية آثارًا واضحةً في أنواع من الفنون التشكيلية الإندونيسية؛ منها: فن الخط العربي الذي يزين المساجد والمقابر ومباني المؤسسات الإسلامية وبيوت المسلمين. وفي العقود الأخيرة ظهرت أشكال جديدة من فنون الخط الزخرفي على أيدي الرسامين والنحاتين المشهورين.

٤- كما أن الآثار الأدبية العربية - كالأمثال والحكم والمدائح النبوية - نالت إقبالًا عظيمًا من المسلمين في إندونيسيا خصوصًا في مجتمع الباسنترينات، فهم يحفظونها ويستخدمونها في خلال محادثتهم اليومية. وكثير منهم يستوعبون علم العروض والقافية وعلوم البلاغة، وبعضهم يجيدون قرض الشعر العربي أو الشعر باللغة الإندونيسية واللغات المحلية على طراز الشعر العربي في وزنه وقافيته.

٥- إن الأغاني العربية منتشرة بين المسلمين في إندونيسيا. من المعلوم أن أبناء إندونيسيا موهوبون ومولعون بالغناء إلى حد أن كثيرًا منهم قادرون على التغني بأي غناء، إقليمي أو قومي أو أجنبي. وأغلب الظن أن الأغاني العربية هي أول ما عرفه الإندونيسيون من الأغاني الأجنبية. وذلك عن طريق الفرق الصوفية، وبواسطة الطلبة المقيمين في البلاد العربية والحجاج إلى بيت الله، وبواسطة تدريسها في المعاهد والمدارس.

تعليم اللغة العربية عبر العصور

إن انتشار أي لغة في منطقة جديدة يمكن أن يتم بواسطتين؛ أولاهما بواسطة التمازج الثقافي (akulturasi)، وثانيتهما بواسطة الإسهاب (diffusi) من خلال الكتب والمنشورات والتعليم (خطيب الأمم، ١٩٧٥م). ومن العسير أن نجد مرجعًا من الكتب التاريخية التي تتناول البحث عن تاريخ انتشار اللغة العربية في إندونيسيا. ومن المؤكد افتراضيًّا أن اللغة العربية انتشرت في إندونيسيا في أول وهلة بواسطة التمازج الثقافي. بحيث أن العرب -تجارًا ودعاةً ومسافرين- جاءوا إلى إندونيسيا وتفاعلوا مع سكانها في أوقات محددة، بل إن بعضهم تزوجوا النساء الإندونيسيات ولم يعودوا إلى بلادهم.

اللغة العربية جزء من الدين الإسلامي. وبما أن الدين ضروري لكل إنسان، فتدريس اللغة العربية لهدف ديني أمر بَدَهيّ. يتعلم المسلمون اللغة العربية أولًا وقبل كل شيء لممارسة العبادات؛ كالصلاة، والحج، وقراءة القرآن للتعبد والذكر والدعاء. ثم ارتقت حاجتهم إلى فهم القرآن الكريم والحديث النبوي والعلوم الدينية الإسلامية المكتوبة باللغة العربية، فدرسوا اللغة العربية؛ للإلمام بمضمون تلك الكتب، ولحاجتهم إلى الاتصال مع المسلمين في أرجاء العالم، وعلى الأخص العرب، دفعتهم إلى تعلم اللغة العربية لهدف الاتصال بها تحدُّثًا وكتابةً.

وفي ضوء تلك الأهداف، يمكن تقسيم مراحل تعليم اللغة العربية في إندونيسيا كما يلي (أفندي، ٢٠٠٨م وحسب الله، ١٩٩٩م، وسونانتو، ٢٠١٢م).

١ – تلقين الأذكار والآيات القرآنية

اتفق العلماء على أن العبادات؛ كالصلاة يجب تأديتها باللغة العربية. فلا بد لكل مسلم أن يكون له قدرة على نطق الكلمات العربية. وهذا هو الهدف الأول من تعليم اللغة العربية في إندونيسيا. والطريقة المستخدمة في تحقيق ذلك الهدف هي طريقة التلقين والتحفيظ. أما المواد التعليمية فتقتصر على الأذكار والآيات القرآنية من السور القصيرة في الجزء الثلاثين المعروف «بجزء عم» التي يحتاجها المسلمون لأداء الصلاة.

جرت عملية هذا النوع من التعليم في بيوت المسلمين، بحيث أن الآباء يلقنون أولادهم تلك الأذكار والآيات القرآنية، كما جرت أيضًا في المصليات والمساجد.

وجدير بالذكر أن للمصليات والمساجد في العصر الماضي دورًا هامًّا جدًّا في تثقيف المسلمين ثقافة إسلامية؛ حيث يذهب الأولاد إليها قبيل المغرب، يصلون المغرب جماعة، ثم يتلقون بعدها التعليم الديني.

٢- تعليم قراءة القرآن

الهدف الثاني من تعليم اللغة العربية في إندونيسيا هو القدرة على قراءة القرآن الكريم. ويقصد بالقراءة هنا التلاوة أي تحويل الرموز الكتابية إلى الأصوات وليست للفهم. فالقدرة على تلاوة القرآن ضرورية لكل مسلم؛ لأن القرآن متعبد بتلاوته. ولا شك أن هذا النوع من التعليم منتشر بين أواسط المجتمع الإندونيسي، إلا أنه يقتصر على الأسر المتدينة والبيئات التي تتميز بصبغة الحياة الدينية الإسلامية. أما الطريقة الشائعة في تعليم قراءة القرآن في القرون الماضية هي الطريقة الأبجدية، وذلك باستخدام كتاب «القاعدة البغددية» أو ما اشتهر هنا باسم «توروتان». وفي السبعينيات بدأت حركة التجديد في تعليم قراءة القرآن، وذلك باستخدام الطريقة الصوتية. ومن مميزات هذه الطريقة أنها سهلة في تطبيقها، وجذابة في إجراءاتها، بالإضافة إلى أن الوقت المحتاج إليه للحصول على مهارة القراءة والكتابة أقل. ولذلك نالت الطريقة إقبالًا عظيمًا من المجتمع. ومنذ ذلك العقد ظهرت كتب عديدة لتعليم قراءة القرآن؛ نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: اقرأ، قراءتي، البرقي، تلاوتي، وغير ذلك. وازدهر تعليم القرآن وانتشر في جميع طبقات المجتمع الإسلامي، في القرى والمدن، وفي بيوت المسلمين، وفي المساجد، وفي مجالس التعليم، وفي مكاتب الحكومات، والشركات والأسواق، والفنادق، وغيرها.

٣- تعليم اللغة العربية لهدف فهم كتب التراث

جرى هذا النوع من التعليم في الباسنترينات منذ عصر الاستعمار (القرن ١٧م). والباسنترين هو معهد تربوي متخصص في تعليم العلوم الدينية الإسلامية. ويختلف عن المدرسة في أمرين على الأقل؛ أولهما أنه لا يطبق نظام الصفوف في تقسيم مستويات الدارسين، وثانيهما أن الدارسين يسكنون في بيوت حول بيت شيخ المعهد، وتجري عملية التعليم والتعلم في المسجد على مدار ٢٤ ساعة يوميًّا.

يتركز تعليم اللغة العربية هنا على تعليم القواعد (النحو والصرف)، والبلاغة، وتعليم الكتب الدينية الكلاسيكية المكتوبة باللغة العربية عن طريق الترجمة. وبعبارة أخرى إن تعليم اللغة العربية في الباسنترينات تستخدم طريقة القواعد والترجمة. وهي أقدم الطرائق المعروفة في تعليم اللغات. نشأت هذه الطريقة أيام النهضة الأوربية في القرن الخامس عشر الميلادي عندما فرضت الجامعات في أوربا تعليم اللغة اللاتينية على طلابها. غير أن تسمية هذه الطريقة الكلاسيكية بطريقة القواعد والترجمة لم تبدأ إلا في القرن التاسع عشر عندما انتشر استخدامها في دول أوربا.

وقد شاع استخدام هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية في الدول العربية وفي الدول الإسلامية. ولهذه الطريقة عند استخدامها في الباسنترينات القديمة في إندونيسيا فضل كبير في ظهور عدد كبير من علماء المسلمين في أرجاء البلاد، بحيث أنهم يجيدون قراءة الكتب الدينية القديمة المكتوبة باللغة العربية ويفهمونها فهما جيدًا ويتعمقون في علوم اللغة العربية؛ كالنحو، والصرف، ولكنهم عاجزون عن التعبير بها تحدُّثًا وكتابة، إلا النَّزْر اليسير منهم الذين ذهبوا إلى مراكز العلوم الإسلامية في الوطن العربي ومكثوا فيها شهورًا أو سنوات للتعمق في علومهم.

وقد سجل التاريخ أن بعض أبناء إندونيسيا، وبخاصة المتخرجون من الباسنترينات، في عصر الاستعمار رحلوا إلى البلاد العربية لطلب العلم. أكثرهم قصدوا مكة المكرمة التي تعدّ ينبوعًا أصيلًا ويافعًا للعلوم الإسلامية، بالإضافة إلى المدينة المنورة مدينة رسول الله صلى الله عليه وسلم. وقصد آخرون أرض النيل مصر بجامعتها العريقة جامعة الأزهر الشريف. وقد تخرج في هذه المدارس والمعاهد والحلقات الدينية في الحرمين والجامعات في مصر مئات من العلماء الأفذاذ، وصاروا بعد ذلك شيوخًا وأئمة في الحرمينِ، وأساتذة في مدارس مكة والمدينة. هذا إلى جانب كونهم شيوخًا وأساتذة لآلاف من العلماء ورجال الأعيان في إندونيسيا، وقد كتب بعضهم كتبًا دينية باللغة العربية، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: الشيخ إمام النووي البانتاني (ألف ٣٨ كتابًا)، والشيخ محفوظ الترمسي (ألف ١٨ كتابًا)، والشيخ محمد خطيب المنانكبوي (ألف ٤٩ كتابًا).

٤ - تعليم اللغة العربية لهدف الكفاءة التعبيرية

ظهر هذا النوع من التعليم في بداية القرن العشرين، مسايرة لتقدم الزمان، ووفاء

بمتطلبات العصر، وذلك إثر عودة بعض طلبة إندونيسيا من مصر. أما الطريقة المستخدمة لتحقيق هذا الهدف هي الطريقة المباشرة بدلا من طريقة القواعد والترجمة.

وقد بدأ هذا النوع من التعليم في سومطرى الغربية، وبصفة خاصة في مدينة بادانج بانجانج. وتعتبر المدارس في هذه المدينة (وهي المدرسة الأدبية للأستاذ عبد الله أحمد، والمدرسة الدينية للبنين وللبنات تحت إشراف الأستاذ زين الدين اليونوسي والأستاذة رحمة اليونوسية، ونورمال سكول (Normal School) للأستاذ محمود يونس) هي الرائدة في هذا المجال. وللأستاذ إمام زركشي أحد مؤسسي باسنترين كونتور بونوروكو بجاوى الشرقية فضل كبير في تطويره ونشره في أرجاء البلاد، إلا أن هذه الطريقة الجديدة لم تنَلْ إقبالًا كبيرًا من عامة الباسنترينات في إندونيسيا. ظلت الكثيرة منها تفضِّل الطريقة القديمة، هي طريقة القواعد والترجمة.

ومنذ ذلك الحين انقسمت الباسنترينات إلى اتجاهين؛ اتجاه المحافظة على القديم وهو الأغلبية، واتجاه الأخذ بالجديد وهو الأقلية. وسميت الأولى بالمعاهد التقليدية أو السلفية، وسميت الثانية بالمعاهد العصرية أو الحديثة. وإذا لاحظنا إحصائية المدارس والباسنترينات من الوزارة الدينية وجدنا أن الباسنترينات في إندونيسيا حاليًا يبلغ عددها ١٤٦٥٦ معهدًا، ٣٢٪ منها (٤٦٩٢ معهدًا) معاهد سلفية، ٢٢,٩٨٪ منها (٣٣٦٨ معهدًا) معاهد عصرية، و٤٥،٠١٪ منها (٦٥٩٦ معهدًا) معاهد سلفية عصرية. وقد أخذ هذا الأخير شعارًا جديدًا هو «المحافظة على القديم الصالح والأخذ بالجديد الأصلح». وهذا دليل على أن روح التجديد في تعليم اللغة العربية قد بدأت تتسرب في عروق الباسنترينات السلفية في إندونيسيا.

٥- تعليم اللغة العربية في المدارس

يمكن تقسيم المدارس في إندونيسيا إلى قسمين؛ مدارس عامة، ومدارس دينية (إسلامية). المدارس العامة -من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية- موجودة منذ عصر الاستعمار؛ منها مدارس حكومية أسستها حكومة الاستعمار الهولندي، ومنها مدارس أهلية أسستها شخصيات، أو منظمات غير حكومية: قومية كانت أو دينية. وفي عصر الاستعمار لا تدرس اللغة العربية إلا في المدارس التي أسسها المسلمون شخصية كانت أو منظمة. وتغير موقف اللغة العربية في المدارس العامة، خصوصًا

منذ الستينيات؛ إذ إن وزارة التربية والثقافة أدخلت اللغة العربية في منهاج الدراسة للمدارس الثانوية العامة، كمادة اختيارية. ومنذ ذلك الوقت بدأ تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية العامة، حكوميةً كانت أم أهليةً. ويتزايد عدد المدارس الثانوية العامة التي تدرس اللغة العربية عقدًا بعد عقدٍ إلى يومنا هذا.

أما المدارس الدينية الإسلامية، في عصر الاستعمار وفي أوائل الاستقلال، فكلها مدارس أهلية؛ أي أنها مبادرة الأمة وليست الحكومة. وفي عام ١٩٥٨م بدأت حكومة جمهورية إندونيسيا بإنشاء مدارس دينية إسلامية حكومية، تتكون من ثلاث مراحل، وسميت بالمدرسة الابتدائية، والمدرسة الثانوية والمدرسة العالية. وتدرس اللغة العربية في هذه المدارس الدينية الإسلامية في جميع مستوياتها؛ الابتدائية، والإعدادية، والثانوية.

ويبلغ عدد المدارس الدينية الإسلامية في إندونيسيا اليوم: ٢٣١٦٤ مدرسة ابتدائية (تتكون من ٦،٤٪ حكومية و٩٣،٦٪ أهلية)، و١١٧٥٦ مدرسة ثانوية (تتكون من ١٠،٦٪ حكومية و٨٩،٤٪ أهلية)، و٤٤٣٩ مدرسة ثانوية (تتكون من ١٣٪ حكومية و٨٧٪ أهلية). ومن هنا نرى إسهام المسلمين وجهودهم - شخصيًّا وتنظيميًّا- في تثقيف الشعب الإندونيسي، وتطوير التربية الإسلامية، ومن ضمنها تعليم اللغة العربية.

٦- تعليم اللغة العربية في الجامعات

الجامعات رمز التقدم العلمي والحضاري؛ لذلك فقد عُني بتأسيسها حكومة إندونيسيا وشعبها منذ يوم استقلالها عام ١٩٤٥. ويمكن تقسيم الجامعات في إندونيسيا إلى قسمين: جامعات تابعة لوزارة التربية والثقافة، وجامعات تابعة لوزارة الشئون الدينية. الجامعات التابعة لوزارة الشئون الدينية كانت قبل عام ٢٠٠٠م جامعات دينية إسلامية، تقتصر كلياتها وأقسامها على العلوم الدينية. أما اليوم فمنها ما أصبح جامعة عامة، حيث فتحت في أحضانها كليات وأقسام في مختلف العلوم، وبعضها يحافظ على خصوصيته كجامعة دينية إسلامية.

أما تعليم اللغة العربية في الجامعات فيمكن تقسيمه إلى أربعة أنواع (أفندي، ٢٠٠٩م). (١) تعليم اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها، وقد يطلق عليه اسم قسم الأدب العربي. يوجد هذا القسم في الجامعات العامة أو في الجامعات الدينية

الإسلامية. يهدف هذا القسم إلى تخريج الخبراء والباحثين المتخصصين في علوم اللغة العربية وآدابها وثقافتها (٢) تعليمها في قسم تعليم اللغة العربية الذي يهدف إلى تخريج معلمي اللغة العربية في المدارس العامة والإسلامية، في جميع المستويات التعليمية. (٣) تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية وأقسامها، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: قسم التفسير، وقسم الحديث، وقسم العقيدة والفلسفة في كلية أصول الدين، وقسم التربية الدينية في كلية التربية، وقسم الإعلام الإسلامي في كلية الدعوة، وقسم القضاء في كلية الشريعة، وغير ذلك. فتعليم اللغة في هذه الأقسام يهدف إلى تزويد الطلبة بالكفاءة اللغوية العربية وفق ما يحتاج إليه تخصصهم في العلوم الإسلامية. (٤) تعليمها في أقسام كليات أخرى؛ كقسم الأدب الإندونيسي في كلية الآداب، وقسم البنك الشرعي في كلية الاقتصاد، وقسم العلاقات الخارجية في كلية العلوم الاجتماعية والسياسية وغيرها. ويهدف تعليم العربية فيها إلى تزويد الطلبة بالكفاءة اللغوية العربية وفق ما يحتاج إليه تخصصهم أو مهنتهم في المستقبل.

وبناء على المعلومات التي حصل عليها الباحث عن تاريخ الجامعات، وجدنا أن أول قسم أدب عربي أُسِّس في إندونيسيا هو قسم الأدب العربي (كان اسمه قسم آداب آسيا الغربية) بجامعة إندونيسيا جاكرتا (في يوليو ١٩٦٠م) ويليه قسم الأدب العربي بجامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية جوكجاكرتا (أكتوبر ١٩٦١م) وجامعة كاجه مادا جوكجاكرتا (يوليو ١٩٦٢م). وأما أقسام تعليم اللغة العربية، فأول قسم أسس بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا (٩ أغسطس ١٩٦٠م)، ويليه قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سونان كاليجاكا (٥ ديسمبر ١٩٦١م)، ثم قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية (١٩٦٥م) وجامعة جاكرتا الحكومية (١٩٦٥م).

حركات التجديد في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

لقد مرت باللغة العربية عدة محاولات للتطوير والتجديد في تدريسها. ففي الثلاثينيات قام بعض المعاهد التربوية الإسلامية (الباسنترينات) بالتجديد في نظامها التربوي، وأحدث في الوقت نفسه تجديدًا في تعليم اللغة العربية لمواكبة متطلبات العصر. فهذه المعاهد الحديثة العصرية غيَّرت هدف تعليم اللغة العربية من استيعاب

قواعد اللغة إلى الكفاءة أو المهارة اللغوية، واستخدمت الطريقة المباشرة في تعليمها بدلًا من طريقة القواعد والترجمة، إلا أن هذا التجديد مقتصر على بعض المعاهد؛ لأن أكثرية الباسنترينات أصرّت على النظام القديم في التربية وفي تعليم اللغة العربية. وفي خلال العقود الثلاثة؛ من الأربعينيات إلى الستينيات، ظل تعليم اللغة العربية على ما كان، حيث إن المعاهد السلفية ثبتت على طريقة القواعد والترجمة، كما أن المعاهد الحديثة أصرَّت على الطريقة المباشرة. أما المدارس الإسلامية فتتحير بين الطريقتين (أفندي، ٢٠١٢).

أما الحركة التجديدية الشاملة المكثفة في تعليم اللغة العربية، فحدثت في أوائل السبعينات. وذلك أن الوزارة الدينية أخذت زمام الأمر، فكونت لجانًا خاصة تتكون من الخبراء والمتخصصين من الجامعات الإسلامية، إضافةً إلى المدرسين المتمرسين في مجال تعليم اللغة العربية. وبدأت حركة التجديد ببحوث علمية حول واقع تعليم اللغة العربية، ويليها وضع المناهج الجديدة، وإعداد الكتب المدرسية الحديثة، وإمداد المدارس والجامعات الإسلامية بوسائل التدريس التي من أهمها المعمل أو المختبر اللغوي، وتدريب المدرسين على النظام الجديد في تعليم اللغة العربية هو نظام الوحدة والطريقة الحديثة، وهو الطريقة السمعية الشفوية (خطيب الأمم، ١٩٧٦). ولا يفوتني أن أشير هنا إلى دور كبير ومهم لمعهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا التابع لجامعة الإمام محمد بن السعود الإسلامية بالرياض في دعم هذه الحركة التجديدية. وذلك بافتتاح برنامج دبلوم تعليم اللغة العربية، وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية.

وفي منتصف الثمانينيات طرأ تغيير على مناهج تعليم اللغات (واللغة العربية من ضمنها) بوزارة التربية والثقافة، حيث تم وضع المنهج المعنوي الوظيفي بدلًا من المنهج النحوي التركيبي، واستخدام الطريقة الاتصالية بدلًا من الطريقة السمعية الشفوية. وقد أعقب هذا التغيير إعداد الكتب المدرسية وتدريب المعلمين. واستمر استخدام هذا المدخل الاتصالي في تعليم اللغات إلى ما بعد الألفين وإلى اليوم (أفندي، ٢٠٠).

وفي عام ١٩٩٩م تم إنشاء جمعية لمعلمي اللغة العربية في إندونيسيا باسم اتحاد مدرسي اللغة العربية (IMLA). ومنذ إنشاء هذه الجمعية إلى اليوم تم عقد عشرات الندوات القومية والدولية للغة العربية وآدابها. وفي ظل وجود هذا الاتحاد -أيضًا- جرى اتصال تعاوني وأكاديمي مكثف بين أقسام اللغة العربية وآدابها في شتى الجامعات

التابعة للوزارة الدينية والتابعة لوزارة التربية والثقافة، كما جرى اتصال متزايد مع الجامعات في الشرق الأوسط، وإفريقيا وجنوب شرقي آسيا وأستراليا وغيرها.

وهناك محاولات عديدة وتحفيزات متنوعة من أقسام اللغة العربية في عدة جامعات؛ لتطوير تعليم اللغة العربية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي.

(١) جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالنج التي افتتحت برنامجًا خاصًّا لتعليم اللغة العربية المكثف (PKPBA) لطلابها الجدد لجميع أقسام الكليات، إضافة إلى إجبارهم على السكنى في سكن الطلاب المخصص لهم مدة سنة.

(٢) جامعة مالانج الحكومية التي اتخذت منحى جديدا باستحداث مناهج مرنة لتلبية حاجات المجتمع وفتح دروس عربية مكثفة لمدة سنة واحدة، بالإضافة إلى برامج اختيارية تمكن الطلبة من اختيارها حسب اهتماماتهم ورغباتهم، منها برنامج الترجمة، الدين الإسلامي، العربية للأطفال، العربية لهدف خاص، الحاسوب العربي والانترنت، والخط العربي.

و في بداية القرن ٢١ ظهر اهتمام واسع من أبناء المجتمع الإندونيسي لدراسة اللغة العربية. ومن الأدلة التي تشير إلى هذه الظاهرة (١) كثرة المنتسبين الى شعبة اللغة والأدب العربي أو قسم تربية اللغة العربية في الجامعات، (٢) افتتاح مراكز تعليم اللغة العربية لمدة قصيرة لهؤلاء الذين يريدون آداء الحج والعمرة أو العمل في الدول العربية. (٣) ازدياد الطلب من أعضاء المجتمع لدراسة اللغة العربية لفهم القرآن والسنة النبوية، (٤) ادخال مادة اللغة العربية (اجبارية أو اختيارية) في منهج المدارس العامة (الحكومية والأهلية) ابتداء من المدارس الابتدائية الى المتوسطة والثانوية، (٥) إصدار عدد كبير من الكتب المدرسية والجامعية والمرجعية في علوم اللغة العربية وتعليمها إما باللغة الإندونيسية أو العربية، و(٦) عقد برامج سنوية، على المستوى المحلي والقومي، باسم «الأسبوع العربي»، «لية عربية»، «ليلة شعرية عربية»، «مهرجان الأدب العربي»، «مسابقة المناظرة باللغة العربية»، وغير ذلك كثير.

موقف اللغة العربية في سياسة الدولة للغات

ومن المهم أيضا أن نطّلع على سياسة الدولة الإندونيسية في اللغات. ففي وثيقة «سياسة قومية للغات عام ١٩٩٩»، نجد أن اللغة العربية وضعت في سطر واحد مع

اللغة الإنكليزية والألمانية واليابانية والفرنسية والصينيةوغيرها كلغة أجنبية. غير أن العربية هي اللغة الأجنبية الوحيدة التي يضاف إليها موقف آخر هو لغة الدين الإسلامي ولغة الثقافة الأسلامية. وبذلك فقد أصبحت تلك الوثيقة مرجعا أساسيا لتدريس اللغة العربية ووتطويرها، وفي نفس الوقت أزالت الشك والريبة إزاء أهمية اللغة العربية من قبل متخذي القرارات في الوزارة والمنفذين في المعاهد والمدارس والجامعات. ولا شك أن مكانة اللغة العربية المتميزة كلغة أجنبية ولغة الدين والثقافة الإسلامية تؤدي إلى اتساع المنتسبين وكثرة الراغبين في دراسة هذه اللغة في المجتمع الإندونيسي أكثر بكثير من اللغات الأجنبية الأخرى. ولكن للأسف فإن السياسة الوطنية للغات لم تضع اللغة العربية في مكان لائق في مناهج الدراسة للمدارس العامة، ولا سيما إذا قارنا بين اللغتين العربية والإنجليزية. فاللغة الإنجليزية مادة إجبارية في المدارس المتوسطة والثانوية، على حين أن اللغة العربية لا يتعدي موقفها مادة اختيارية في المدارس الثانوية فقط. فلا بد لخبراء اللغة العربية أن يحاولوا جاهدين ترقية موقفها في مناهج الدراسة للمدارس المتوسطة والثانوية في الأوقات المقبلة.

إن لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا آفاقًا وأبعادًا واسعة، سواء من حيث أهداف تعليمها وتعلمها، أم من حيث أنواع اللغة ومستوياتها التي يتم تدريسها، أم من حيث الهيئات التربوية التي تقوم بتدريسها. وتحتاج كل منها إلى برامج، ومناهج، ومقررات، وكتب، وطرائق خاصة ومتميزة، إضافةً إلى مدرسين أَكْفاء. وهذه الحقائق تدل على أن للمعاهد والمدارس والجامعات دورًا كبيرًا في نشر اللغة العربية في إندونيسيا، وأنها تفتح مجالًا واسعًا للعمل، لكنها من ناحية أخرى مسئولية يجب استيفاؤها وتحديات يجب الإجابة عليها للعاملين في حقل تعليم اللغة العربية.

المراجع

1- Asy'ari, Hasyim. 1988. Bahasa Arab dan Perkembangan Ilmu Pengetahuan. Artikel jurnal NADI al-Lugah al-Arabiyah, Tahun 1988 Edisi September, Malang:YB3

2- Efffendy, Ahmad Fuad, 2004. Peta Pengajaran Bahasa Arab di Indonesia. Makalah Seminar Internasional Bahasa Arab. Makasar: IMLA, 2008. Standarisasi Kompetensi Bahasa Arab Lulusan PTAI, Seminar Nasional, Jakarta: Direktorat Pendidikan Islam Kemenag., 2010. Rihlat al-Syi'ir al-Araby ila Indonesia. Malang: Misykat. , 2012. Metodologi Pengajaran Bahasa Arab. Malang: Misykat.

3- Hasbullah, 1999. Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia, Jakarta: Penerbit LSIK.

4- Majid, Nurcholish. 1988. Bahasa Arab dan Perkembangan Indonesia Moden. Artikel Jurnal NADI al-Lughah al-Arabiyah, Tahun 1988 Edisi September. Malang: YB3

5- Sunyoto, Agus. 2012. Atlas Walisongo, Jakarta: Pustaka IIMaN

6- Sunanto, Musyrifah. 2012. Sejarah Peradaban Islam Indonesia. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.

7- Umam, Khatibul. 1976. Pedoman Pengajaran Bahasa Arab pada PTAI /IAI. Jakarta: Ditjen Bimasa Islam Depag R.I.

■■■

تأثير اللغة العربية في اللغة الإندونيسية

د. إمام أسراري - قسم الأدب العربي - جامعة مالانج الحكومية - إندونيسيا
(asrori_imam@yahoo.co.id)

المستخلص: لقد تلاقت اللغة الإندونيسية واللغة العربية، وتفاعلا معًا منذ حركة نشر دين الإسلام في إندونيسيا. فتأثرت اللغة الإندونيسية باللغة العربية في أربعة جوانب؛ هي:

١- جانب هجائي.

٢- جانب صوتي.

٣- جانب مورفيمي.

٤- جانب المفردات. لقد أقامت الحروف العربية في إندونيسيا واستخدمت في كتابة النصوص الإندونيسية (الملايوية) نحو ٦ قرون. ودخل مع هذه الحروف أربعة أصوات هي صوت [f]، و[z]، و[Ŝ]، و[x]. وقد دخل مورفيم واحد إلى الإندونيسية هو مورفيم لاحق <-wi> للدلالة على النسبة أو الصفة. أما في جانب المفردات، فقد دخلت آلاف من المفردات العربية إلى الإندونيسية التي يمكن تصنيفها إلى أربعة وهي: ١- ألفاظها ومعانيها موافقة، ٢- ألفاظها متغيرة ومعانيها موافقة، ٣- ألفاظها ومعانيها متغيرة، و٤- ألفاظها موافقة ومعانيها متغيرة.

إنه لمن حسن الحظ لدى الشعب الإندونيسي الذي امتدت بلاده طوال ٣،٩٧٧ ميلا من سبانج (Sabang) في الغرب إلى مروكي (Merauke) في الشرق، وانتشر سكان البلاد

في ١٧،٥٠٨ جزيرة، وتكوّن الشعب من عشرات بل مئات القبائل؛ حيث يتكلمون في التعامل بينهم بلغة واحدة هي اللغة الإندونيسية. لقد أعلن شباب إندونيسيا في مؤتمرهم ٢٨ أكتوبر عام ١٩٢٨م–اشتهر فيما بعد بيوم قَسَم الشباب– أن للشعب الإندونيسي لغةً واحدةً هي اللغة الإندونيسية. وهذه اللغة كانت لغة ملايوية وهي واحدة من ٢٥٠ لغة حية في أنحاء إندونيسيا (سعيدي، ١٩٨٢م). أعلن الشباب وحدة لغوية وأحادية اللغة الإندونيسية على أساس أن اللغة الملاوية لغة حية في لسان المجتمع الإندونيسي وهي لغة التخاطب (lingua franca) بين قبائل إندونيسيا منذ عدة قرون.

وبفضل إعلان الشباب الوحدة اللغوية وأحادية اللغة الإندونيسية، ازداد افتخارهم في الأداء اللغوي الإندونيسي. فزاد دورها منذ ذلك الحين. إضافة إلى كونها آلةً للتفاهم وتبادل المشاعر والأفكار بينهم، وأصبحت رباطًا للوحدة، وروحًا للأخوة لهذا الشعب العظيم الذين هم متفرقون في أنحاء الجزائر، ومتنوعون في شتى التقاليد، ومتعددون في مئات اللغات المحلية. إضافةً إلى ذلك، أصبحت هذه اللغة وعاء للثقافات الإندونيسية والقبلية.

ولقد تلاقت اللغة الإندونيسية منذ كونها اللغة الملايوية باللغات المحلية واللغات الأجنبية في ضوء التعامل التجاري بين أصحاب اللغة المختلفة. لقد سبق الذكر أن المجتمع الإندونيسي يتكون من مئات القبائل، ولكل قبيلة لغة محلية خاصة بها تختلف عن غيرها. فعاشت أكثر من ٢٥٠ لغة محلية في أنحاء البلاد. أضف إلى ذلك، أن إندونيسيا كانت مركزًا للتجارة منذ قرون ماضية يجذب التجار الأجانب إليها ومن بينهم التجار العرب. وتعامل القبائل فيما بينهم؛ أي بين قبيلة وأخرى، وبين القبائل الإندونيسية وبين الأجانب لأجل الأعمال التجارية.

فلذلك، عندما تلاقت القبائل في الأماكن العامة ولا سيما في السوق لأجل التعامل التجاري تلاقت مع تلك اللغات التي تتكلم بها كل قبيلة. وأيضًا عندما جاء التجار العرب جاءوا ومعهم بضاعتهم ودينهم ولغتهم. وكما اجتذب التجار العرب إلى التجارة الإندونيسية، فقد اجتذب الشعب الإندونيسي إلى دين الإسلام الذي حملوه مع بضاعتهم إلى أرض إندونيسيا. وسرعان ما انتشر الإسلام في أنحاء هذه المعمورة، وتلاقت بل تداخلت لغتهم العربية في لغات القبائل الإندونيسية ولا سيما في اللغة الملايوية أو اللغة الإندونيسية.

ولتعزيز موقف اللغة الإندونيسية بين اللغات المحلية واللغات الأجنبية، خطّت الحكومة الإندونسية سياسة اللغة القومية في ندوة السياسة اللغوية عام ١٩٧٥م وعام ١٩٩٩م. ولقد نصت الندوة عام ١٩٩٩م على مواقف ووظائف كل من اللغة الإندونيسية واللغة المحلية واللغة الأجنبية التي جاء تفصيلها ما يلي (المركز اللغوي، ١٩٩٩م). إن اللغة الإندونيسية لغة قومية ولغة الدولة. وبوصفها لغة قومية، توظف اللغة الإندونيسية على نحو ما يلي:

١- اللغة الإندونيسية رمز الافتخار القومي.

٢- اللغة الإندونيسية رمز للهوية القومية.

٣- اللغة الإندونيسية أداة لتوحيد القبائل المختلفة ذات الخلفيات الاجتماعية واللغوية المختلفة.

٤- اللغة الإندونيسية أداة للتعامل بين الثقافات وبين الأقاليم. أما بوصفها لغة الدولة، فتوظف اللغة الإندونيسية على أنها:

١- لغة رسمية حكومية.

٢- لغة اتصال رسمي في المؤسسات التربوية.

٣- لغة رسمية في التعامل على المستوى القومي.

٤- لغة رسمية لتنمية الثقافة القومية.

٥- أداة لتنمية واستفادة العلوم والتكنولوجيا.

٦- لغة الوسائل الإعلامية.

٧- دعم للأدب الإندونيسي.

٨- أداة لتوفير اللغة والأدب المحلي.

في الجانب الثاني، توظف اللغة المحلية عامة على أنها:

١- رمز للافتخار المحلي.

٢- رمز للهوية المحلية.

٣- أداة للاتصال بين أعضاء الأسرة والمجتمع.

٤- أداة لتنمية الثقافات المحلية واللغة الإندونيسية.

٥- دعم للأدب المحلي والأدب الإندونيسي.

أما من ناحية الارتباط بوظائف اللغة الإندونيسية، فتوظف اللغة المحلية على أنها:

١ - دعم للغة الإندونيسية.

٢- لغة الاتصال في الفصول الأولى من المرحلة الابتدائية في المناطق المعينة لأجل تسهيل عملية التعليم.

٣- مصادر لغوية للغة الإندونيسية.

وفي الجانب الثالث، توظف اللغة الأجنبية على نحو ما يلي:

١ - اللغة الأجنبية أداة الاتصال والتعامل بين الشعوب والدول.

٢- أداة لاستفادة العلوم والتكنولوجيا الحديثة لأجل التنمية القومية. أضف إلى ذلك، أن اللغة الإنجليزية مفضلة لتنمية اللغة الإندونيسية، وبخاصة في تنمية نظام المصطلحات العلمية، كما أن اللغة العربية لغة دينية وثقافية إسلامية.

إن ما نصه ندوة السياسة اللغوية كما سبق الذكر لرائحة عاطرة لدي محبي اللغة العربية في إندونيسيا. إن اللغة العربية لغة أجنبية معترف بها في إندونيسيا. وقد ذُكر في نص السياسة عام ١٩٩٩م اسم هذه اللغة بعد أن كان معدومًا. وهي إحدى اللغتين المذكور اسمهما في النص، وهما اللغة الإنجليزية والعربية. وإضافة إلى ذلك، فإن للغة العربية ما ليس للغات الأجنبية الأخرى من الوظيفة، وهي وظيفة دينية وثقافية إسلامية.

إني أظن أن ما أقرّته الندوة والسياسة اللغوية القومية يرجع إلى معايشة اللغة العربية الطويلة مع اللغة الإندونيسية واللغات المحلية. وبفضل هذه التلاقي والمعايشة، ساهمت اللغة العربية في تنمية اللغات المحلية الحية في إندونيسيا ولا سيما اللغة الإندونيسية بوصفها لغة قومية. تتبلور مساهمة اللغة العربية في تأثيراتها اللغوية في أربعة جوانب ومستويات؛ هي: (١) الجانب الهجائي، (٢) الجانب الصوتي، (٣) الجانب المورفيمي، و(٤) جانب المفردات. وإلى القراء جاء في الصفحات التالية تفصيل لكل من هذه التأثيرات.

أ- التأثير الهجائي

كتب عبد الله (٢٠١٤) أن مجيء الإسلام إلى هذه المعمورة الأرخبيلية له مساهماته الهامة في تنمية اللغة الملايوية أو الإندونيسية. تتمثل هذه المساهمة في ثلاث تأثيرات كبرى، وهي: (١) استعمال الحروف الهجائية، (٢) واستعمال اللغة الملايوية في البحوث

الفلسفية والدينية والتصوفية، (٣) ودخول المفردات أو المصطلحات المهمة في اللغة الملايوية. أكّد عبد الله أن المجتمع الإندونيسي قبل مجيء الإسلام لم يكن يعرف الكتابة ولا الرموز الكتابية. لكن بعدما جاء الإسلام، أخذت أنشطة الكتابة والتأليف تتحرك تحركا سريعا وتتطور تطورا كبيرا. ولم يكن الشعب الإندونيسي حينذاك يقوم بأنشطة الكتابة إلا بالهجاء العربي الذي اشتهر فيما بعد بنظام الهجاء العربي الجاوي.

اختلفت الآراء في أصل كلمة الجاوي حيث قيل: إنها نسبة إلى جزيرة جاواه؛ للإشارة إلى الجزر الإندونيسية كلها مجازا مرسلا (إطلاق الجزء وإرادة الكل). وأما عبد الهادي (في دياردشا، ٢٠٠٩م) فرأى أنها نسبة إلى رجل فارسي سمي بالشيخ محمد جاوني، هو الذي ابتدأ ووضع نظام الكتابة الملايوية بالهجاء العربي. فاشتهر هذا النظام الكتابي بـ«الجاوي» نسبة لاسمه «الجاوني»، والله أعلم بالصواب.

ومع مرور الزمان، أضاف الملايويون خمسة حروف هجائية مناسبة للسانهم ومعدومة في النظام الصوتي العربي. هذه الحروف الخمس هي: <ڤ>، و<ݢ>، و<چ>، و<ڠ>، و<ڽ>. يرمز <ڤ> صوت [p] مثل في كلمة إنجليزية <prophet> «نَبِيّ»، وكلمة إندونيسية <padi> «رُزّ» فتُكتب بالهجاء العربي الجاوي <ڤادي>. ويرمز <ݢ> صوت [g] مثل في كلمة إنجليزية <go> «يذهب»، أو في كلمة إندونيسية <gula> «سُكّر»، فتُكتب بالهجاء العربي الجاوي <ݢولا>. يرمز <چ> صوت [c] مثل في كلمة إنجليزية <church> «كنيسة» أو في كلمة إندونيسية <cinta> «حُبّ»، فتُكب بالهجاء العربي الجاوي <چنتا>. يرمز <ڠ> صوت [ŋ] أو ما يُكتب غالبا في الإندونيسية بحرفي <ng> مثل الصوت الأخير في كلمة إنجليزية <bank> أو في كلمة إندونيسية <cabang> «فَرْع»، فتُكتب <چاباڠ>. ويرمز <ڽ> صوت [ñ] أو ما يُكتب غالبا في الإندونيسية بحرفي <ny> مثل الصوت الأول في الكلمة الإنجليزية <new> بمعنى «جديد» أو الصوت الأخير في <continue> «استمرار» أو الصوت الأوسط في كلمة إندونيسية <nyala> «شُعلة» فتُكتب <ڽالا>.

أكّد عبد الهادي أن نظام الهجاء العربي الجاوي قد تطوّر منذ عصر مملكة فاساي (Pasai) الإسلامية. هي أول الممالك الإسلامية في إندونيسيا. ثم انتشر في مملكة مالكا (Malaka)، مملكة جوهور(Johor)، مملكة كداه (Kedah)، ومملكة آسشيه (Aceh). احتجّ عبد الهادي بمقولته على وجود الحجر المنقوش عليه الهجاء العربي الجاوي منذ عام

١٣٠٣م (٧٠٢هـ) في منطقة كوالا برانج (Kuala Berang) ترانجانو (Terengganu) ماليزيا.

إن لنظام الهجاء العربي الجاوي دوره الهام في عصر الممالك الإسلامية؛ إذ استخدم في التواصل الكتابي الرسمي في شئون الدولة؛ مثل المعاهدة بين الممالك والمستعمرين البرتغال وهولندا وإنجلترا). واستُخدم أيضًا في التواصل الاجتماعي في شئون العادات والتقاليد، كما استخدم في التواصل التجاري. فانتشر الهجاء العربي الجاوي انتشارا في مناطق واسعة؛ منها في آتشيه، ورياو، وسومطره الغربية، وبعض مناطق كالمنتان.

لا يقتصر دور الهجاء العربي الجاوي على أنه أداة الكتابة في الشئون السياسية والتجارية فحسب، لكن له دوره الهام في الشئون الدينية والأدبية والعلمية. والحجة على ذلك توافر المخطوطات والمؤلفات الملايوية المكتوبة بالهجاء العربي الجاوي في مجالات كثيرة (الأمثلة في الجدول الـ١). انتشرت هذه المخطوطات والمؤلفات في أنحاء المعمورة الأرخبيلية من آتشيه، مينانجكابو، رياو، سياء، بانجكولو، سمباس، كوتَي، ترناتَي، أمبون، بيما، فالمبانج، بنجارماسين، وغير ذلك من المناطق التي أصبحت الآن في ظل حكومتي ماليزيا وسنغافوراه (دياردشا، ٢٠٠٩). فضلا عن ذلك، يتجاوز انتشار المخطوطات حدود المعمورة بل انتشر إلى ٢٨ بلدا كما نقلته Suara Media (2009) من Chambert-Loir وهو خبير فرنسي في شئون المكتبات. وهذه البلاد الـ٢٨ هي (١) إفريقيا الجنوبية، (٢) أمريكا، (٣) أستراليا، (٤) أوستريا، (٥) هولندا، (٦) بلجكا، (٧) بروناي دار السلام، (٨) شيكوسلوفاكيا، (٩) دنمارك، (١٠) هونغاريا، (١١) الهند، (١٢) إنجلترا، (١٣) أيرلندا، (١٤) إيطاليا، (١٥) ألمانيا، (١٦) ماليزيا، (١٧) مصر، (١٩) النورويج، (٢٠) بولندا، (٢١) فرنسا، (٢٢) روسيا، (٢٣) سنغافورا، (٢٤) إسبانيا، (٢٥) سريلنكا، (٢٦) السويد، (٢٧) تيلاند، (٢٨) إندونيسيا.

الجدول-١: بعض عناوين المؤلفات بالهجاء العربي الجاوي

الترقيم	العنوان بالعربية	باللاتينية
١	تاج السلاطين	Tajus Salatin
٢	بدء خلق السموات والأرض	Bad'u Khalqis samawati wal ardhi
٣	بستان السلاطين	Bustanus Salatin
٤	قانون كراجاءان رياو لي ڠڠا	Kanun Kerajaan Riau Lingga
٥	بستان الكاتبين	Bustanul Katibin
٦	سلاسل ملايو دان بوڬيس	Salasilah Melayu dan Bugis
٧	شاعر عبد الملوك	Syair Abdul Muluk
٨	قصة إبليس مڠهداڤ نبي محمد	Kisah Iblis Menghadap Nabi Muhammad
٩	باب القواعد	Babal Qawaid
١٠	شاعر شاهيم شاه	Syair Syahimsah

من حيث العدد، Chambert-Loir يعدها حولي ٤٠٠٠ نسخة وإسماعيل حسين يعدها حولي ٥٠٠٠ نسخة (Suara Media، ٢٠٠٩). وأما Russel Jones فيعدها أكثر من ١٠ آلاف نسخة. هذه المخطوطات والمؤلفات محفوظة في المؤسسات والمتاحف داخل البلاد الإندونيسية فحسب بل أكثرها محفوظ خارج البلاد. نقل عبد الله (٢٠١٤م) من حُسَين أن عدد المخطوطات الملايوية الموجودة في مكتبة جامعة ليدن (Leiden University) ١٥٠٠ نسخة. وفي الجانب الآخر تحتفظ المكتبة القومية للجمهورية الإندونيسية ١٣٤٦ نسخة من المخطوطات الملايوية.

وعلى الرغم من الانتشار الواسع لهذا النظام الهجائي وإقامته في إندونيسيا مدة لا تقل عن ٦ قرون (ما بين القرن الـ١٤ حتى القرن الـ١٩ الميلادي)، فإن هذا النظام الهجائي قد تغلب عليه نظام الهجاء اللاتيني. كتب صفواني (في ياردشا، ٢٠٠٩م) أنه بدأ ينقص دور الهجاء العربي الجاوي في إندونيسيا عندما قرر المؤتمر للمركز اللغوي في سنغافورا عام ١٩٥٠م تعزيز استخدام الحروف اللاتينية؛ إذ قرر المؤتمر تكوين المجلس اللغوي الماليزي الذي شجّع المجتمع على استخدام الحروف اللاتينية، ومنذ ذلك الحين،

اضطر أصحاب الجرائد والمجلات والمؤلفات إلى استخدام الحروف اللاتينية بدلًا من الهجاء العربي الجاوي.

ب- التأثير الصوتي

اللغة الإندونيسية تتكون من ٢٦ حرفا أو رمزا كتابيا أو ما يسمى بالحروف الأبجدية (الجدول-٢)، بينما تمتلك اللغة العربية ٢٩ حرفا أو ما يسمى بالحروف الهجائية أو ألفبائية (الجدول-٣). كل حرف من تلك الحروف الأبجدية الـ ٢٦ بشكل عام يمثّل فونيما (صوتا ذا معنى) واحدًا في اللغة الإندونيسية كما يمثل كل حرف هجائي فونيما واحدا في اللغة العربية. على الرغم من ذلك، عدد الفونيمات في اللغة الإندونيسية أكثر من ٢٦ فونيما؛ إذ إن فيها فونيمين يرمز إلى كلِّ واحد منهما حرفان متكاملان. وهذان الفونيمان أحدهما /ŋ/ يرمز إليه حرفان معا <ng> وعلى هذا الترتيب. مثال كلمة تحتوي على هذا الفونيم كلمة <hilang> بمعنى «ضائع». فصوت مقطع <lang> مثل صوت كلمة <bank> يعني تخفى النون الساكنة أمام الكاف مثل النون الساكنة في كلمة <منكر>. وأما الفونيم الآخر فـ /ñ/ يرمز إليه حرفان معا <ny> وعلى هذا الترتيب أيضا. ومثاله في كلمة nyanyi بمعنى «يغني»؛ إذ تتكون من أربعة فونيمات، هي /i/, /ñ/, /a/, /ñ/ . إن صوت [ñ] مثل صوت نون الإخفاء في كلمتي <من جوع>. أضف إلى ذلك، في اللغة العربية فونمان صائتان هما /e/ كما في و/ə/ يرمز إليهما أبجد واحد وهو <e>. مثال /e/ في كلمة bebas بلفظ [bebas] بمعنى «حر» ومثال /ə/ في كلمة lelah بلفظ [ləlah] بمعنى «تعب».

الجدول-٢: الحروف الأبجدية الإندونيسية

الترقيم	الحروف الأبجدية		الفونيمات		الحروف الأبجدية		الفونيمات
١	<a>	←	/a/	١٥	<o>	←	/o/
٢	<b>	←	/b/	١٦	<p>	←	/p/
٣	<c>	←	/c/	١٧	<q>	←	/q/
٤	<d>	←	/d/	١٨	<r>	←	/r/
٥	<e>	←	/ə/	١٩	<s>	←	/s/
	ـ((ـ	←	/e/	٢٠	<t>	←	/t/
٦	<f>	←	/f/	٢١	<u>	←	/u/
٧	<g>	←	/g/	٢٢	<v>	←	/v/
٨	<h>	←	/h/	٢٣	<w>	←	/w/
٩	<i>	←	/i/	٢٤	<x>	←	/x/
١٠	<j>	←	/j/	٢٥	<y>	←	/y/
١١	<k>	←	/k/	٢٦	<z>	←	/z/
١٢	<l>	←	/l/	٢٧	*<ng>	←	/ŋ/
١٣	<m>	←	/m/	٢٨	*<ny>	←	/ñ/
١٤	<n>	←	/n/				

للغة العربية ٢٩ حرفا أو ما يسمى بالحروف الهجائية أو الألفبائية (الجدول-٣). يمثل كل حرف هجائي فونيما واحدا. لكن هذه الحروف -إلا الألف- كلها صوامت. وأما الألف فهو أحد عناصر الصوائت العربية الستة، ثلاثة منها قصيرة وثلاثة أخرى طويلة. هذه الصوائت الستة لا يرمز إليها حرف وإنما يرمز إليها إحدى الحركات الثلاث للصوائت القصيرة وهي: الفتحة /ـَـ/ حيث تنطق [a]، والكسرة /ـِـ/ حيث تنطق [i]، والضمة /ـُـ/ حيث تنطق [u]. وأما الصوائت الطويلة فيرمز إليها مزيج من الحركات والحروف وهي: الفتحة الطويلة /ـَا/ حيث تنطق [a:]، والكسرة الطويلة /ـِي/ حيث تنطق [i:]، والضمة الطويلة /ـُو/ حيث تنطق [u:]. كل صائت من

هذه الصوائت الستة فونيم. إذن في اللغة العربية ٣٣ فونيما، ٢٧ فونيما صامتا وستة فونيمات صائتة.

الفونيمات الإندونيسية والعربية كما أشار إليه البيان السابق بعضها متساوٍ وبعضها مختلف. في اللغة الإندونيسية ٢٩ فونيما، عشرون فونيما منها له مثيل في العربية. والباقية أي تسعة فونيمات لا مثيل لها في العربية. وبالعكس للغة العربية ٣٣ فونيما، تسعة عشر فونيما منها لها مثيل في الإندونيسية، وأما الباقية أي ١١ فونيما لا مثيل له في الإندونيسية. الفونيمات الإندونيسية المتساوية والمختلفة عن الفونيمات العربية أو عكس ذلك في الجدول -٤.

الجدول-٣: الحروف الهجائية العربية

الترقيم	الحروف الهجائية		الفونيمات		الحروف الهجائية		الفونيمات
١	<ا>	←	/ا/	١٦.	<ط>	←	/ط/
٢	<ب>	←	/ب/	١٧.	<ظ>	←	/ظ/
٣	<ت>	←	/ت/	١٨.	<ع>	←	/ع/
٤	<ث>	←	/ث/	١٩.	<غ>	←	/غ/
٥	<ج>	←	/ج/	٢٠.	<ف>	←	/ق/
٦	<ح>	←	/ح/	٢١.	<ق>	←	/t/
٧	<خ>	←	/خ/	٢٢.	<ك>	←	/ك/
٨	<د>	←	/د/	٢٣.	<ل>	←	/ل/
٩	<ذ>	←	/ذ/	٢٤.	<م>	←	/م/
١٠	<ر>	←	/ر/	٢٥.	<ن>	←	/ن/
١١	<ز>	←	/ز/	٢٦.	<و>	←	/و/
١٢	<س>	←	/س/	٢٧.	<هـ>	←	/هـ/
١٣	<ش>	←	/ش/	٢٨.	<ء>	←	/ء/
١٤	<ص>	←	/ص/	٢٩.	<ي>	←	/ي/
١٥	<ض>	←	/ض/				

الجدول-٤: الفونيمات الإندونيسية المتساوية بالعربية أو المختلفة عنها

الرقم	الأبجدية الإندونيسية المتساوية بالهجائية العربية		الأبجدية الإندونيسية المختلفة بالهجائية العربية	
	الأبجدية	الهجائية	الأبجدية	الهجائية
١	a	ـــَـ*		ث***
٢	b	ب		ح***
٣	**c			خ***
٤	d	د		ذ***
٥	e			ش***
٦	f	ف		ص***
٧	v	ف		ض***
٨	**g			ط***
٩	h	هـ		ظ***
١٠	i	ـــِـ*		ع***
١١	j	ج		غ***
١٢	k	ك		ـــَـا***
١٣	l	ل		ـــي***
١٤	m	م		ـــُو***
١٥	n	ن		
١٦	**o			
١٧	**p			
١٨	q	ق		
١٩	r	ر		
٢٠	s	س		
٢١	t	ت		
٢٢	u	ـــُـ*		
٢٣	w	و		
٢٤	**x			
٢٥	y	ي		
٢٦	z	ز		
٢٧	**?			
٢٨	**ŋ			
٢٩	ñ**			

ملاحظات:

* غالبا لا تُكتب

** فونيم إندونيسي لا مثيل له في العربية

*** فونيم عربي لا مثيل له في الإندونيسية

من الجدول السابق، يعرف أن بعض الفونيمات الإندونيسية تساوي الفونيمات العربية، والبعض الآخر يختلف بعضه عن بعض. كما أشارت إليه الفقرة أمام الجدول-٣، في اللغة الإندونيسية تسعة فونيمات لا يوجد في اللغة العربية وهي /ŋ/، /o/، /g/، /x/، /p/، /e/، /ə/، /c/، /ñ/. وبالعكس في اللغة العربية ١٤ فونيما لا مثيل له في الإندونيسية: /ث/، /ح/، /خ/، /ذ/، /ش/، /ص/، /ض/، /ط/، /ظ/، /ع/، /غ/، /ـَا/، /ـِي/، /ـُو/. وعلى الرغم من أن هذه وتلك لا مثيل لها في العربية أو الإندونيسية، فَتوجد فونيمات متقاربة بفونيم معين من هذه وتلك الفونيمات، مثل فونيم /p/ متقارب من /ف/ وهما من الأصوات الشفهية؛ إذ إن الأول صوت مجهور والثاني غير مجهور، كما أن فونيم /g/ متقارب من /غ/. وعلى الجانب الآخر، فإن /ث/، /ش/، و/ص/، من الأصوات المهموسة وهي متقاربة بـ /s/ كما أن /ذ/ و/ظ/ متقاربان بـ /z/. وأما /ض/ فهو متقارب بـ /d/.

بالإضافة إلى الفونيمات الإندونيسية المختلفة عن الفونيمات العربية وعكسها، في اللغة الإندونيسية خمسة حروف أبجدية تلاحظ أنها لا تمثل فونيما أو صوتا إندونيسي الأصل، وهذه الحروف هي حرف /x/، /v/، /q/، /f/، و/z/. هذه الحروف الخمسة لا يكتب بها أي صوت داخل الكلمة إلا إذا كان الصوت أجنبيا أي دخيل من اللغة الأجنبية. ومن اللغة التي دخلت أصواتها إلى الإندونيسية وتكتب فيها ببعض هذه الحروف هي اللغة العربية. وفيما يلي الأصوات (الفونيمات) العربية الدخيلة في اللغة الإندونيسية؛ سواء كانت من ضمن تلك الحروف الخمسة أم الحروف العربية الأخرى المنعدمة في اللغة الإندونيسية. وفيما يلي تفصيل وبيان للأصوات الإندونيسية الدخيلة من العربية.

١- صوت [f]

صوت [f] يرمز إليه حرف <f> في الإندونيسية أو حرف <ف> في العربية. هذا الصوت كان معدوما في اللغة الإندونيسية قبل أن تتدخل اللغة العربية فيها. والدليل

على ذلك أن جميع الكلمات الإندونيسية الأصيلة (ليست الدخيلة) لا تشتمل على حرف [f]. بالإضافة إلى ذلك، فإن الكلمات الدخيلة، تحوّل هذا الصوت العربي إلى صوت [p] الإندونيسي وتكتب بـ<p> في كثير من الكلمات الإندونيسية الدخيلة من العربية. ومثال ذلك الكلمات التالية:

مثال ١)

أ- paham من <فهم>

ت- perlu من <فَرْض>

ث- pondok من <فُندُق>.

إضافة إلى هذا المظهر في الكلمات الدخيلة من العربية، توجد بعض الكلمات العربية الدخيلة من دون تحويل صوت [f]. بعبارة أخرى فإن بعض أصوات [f] العربي دخلت إلى الإندونيسية ثابتة من دون أي تحويل. وفيما يلي بعض الكلمات التي فيها صوت [f] الثابت.

مثال ٢)

أ- fakir من <فقير>

ب- fajar من <فجر>

ت- ufuk من <أفق>

ث- daftar من <دفتر>

ج- arif من <عارف>

ح- insaf من <إنصاف>

في تلك الكلمات الإندونيسية الست صوت [f] سواء كان في أولها أو أوسطها أو آخرها، كما أن في الكلمات العربية الست صوت]ف[. وصوت [f] الإندونيسي هذا يساوي تماما صوت]ف[العربي. إذن دخل صوت]ف[/ [f] إلى اللغة الإندونيسية خالصا من التحويل؛ أي ثابت لا يتحول إلى صوت آخر. وهذا المظهر يختلف عما في كلمة paham, perlu ,وpondok حيث يتحول فيها صوت [f] إلى [p].

من المظهرين السابقين يتضح أن صوت [f] العربي (]ف[) قد دخل إلى الإندونيسية. والدليل على ذلك أن الكلمات الإندونيسية الدخيلة من العربية وفيها هذا الصوت، كتب هذا الصوت بحرف <f> ولا بحرف <p>. وبدخول صوت

[f] أصبح حرف <f> له وظيفة كتابية بعد أن كان عاقما عاطلا لا يستعمل في كتابة أي رمز صوتي.

٢- صوت [z]

صوت [z] يرمزه حرف <z> في الإندونيسية وحرف <ز> في العربية. إن هذا الصوت كان معدوما في اللغة الإندونيسية قبل أن تتدخل اللغة العربية فيه. والدليل على ذلك أن جميع الكلمات الإندونيسية الأصيلة (ليست الدخيلة) لا تشتمل على صوت [z] ولا حرف <z> على الرغم من أن لها هذا الحرف. ويؤكد على عدم صوت [z] في اللغة الإندونيسية تحويل هذا الصوت في الكلمات الدخيلة من اليابانية إلى [s] على الرغم من أنه مكتوب بـ<z>. ومثال ذلك ما يلي:

مثال ٣)

أ- isusu] ⟵ isuzu]

ب- susuki] ⟵ suzuki]

الكلمتان المذكورتان دخيلتان من اليابانية، وهما ماركتا المركبتين اللتين أنتجتهما اليابان. في الكلمتين حرف <z>؛ لكن هذا الحرف يُنطق في الإندونيسية سِينًا وليس زايًا. إذا كان للإندونيسية صوت [z] فلا حاجة إلى هذا التحويل. إذن يؤكد هذا المظهر على أن اللغة الإندونيسية أصلا ليس لها صوت [z] على الرغم من أن لها حرف <z>.

ومن الملاحظ أيضا أن بعض أصوات [z] في الكلمات العربية الدخيلة إلى اللغة الإندونيسية حوِّلت إلى [j] أو [s] كما في الكلمات الآتية.

مثال ٤)

أ- jaman من <زمان>

ب- jerapah من <زرافة>

ت- markas من <مركز>

ث- rumus من <رموز>

كلمة jaman مبدوءة بصوت [j]، وكذلك كلمة jerapah. هاتان الكلمتان أصلهما <زمان> و<زرافة> المبدوءتان بصوت]ز[/ [z]. يُلاحَظ تحوّل صوت [z] في بداية الكلمة العربية إلى [j] في بداية الكلمة الإندونيسية الدخيلة. بخلاف ذلك، كلمة markas وrumus

فنهايتهما صوت [s]. هاتان الكلمتان أصلهما <مركز> و<رموز> التي نهايتهما صوت [ز]/ [z]. ويلاحظ أن هذا الصوت الذي في نهاية الكلمة العربية تحول إلى صوت [s] في نهاية الكلمة الدخيلة. وفق هذه المظاهر يمكن القول: إن صوت [ز]/ [z] الذي يقع في أول الكلمة العربية إذا دخل إلى الإندونيسية تحوّل الصوت إلى [j]. وبالعكس، إذا دخلت كلمة عربية إلى الإندونيسية وآخرها صوت [ز]/ [z] تحوّل الصوت إلى صوت [s].

بدأ صوت (أو فونيم) [z] يبدو في الكلمات الإندونيسية التي أصلها عربي. قد يكون صوت [z] هذا ثابتا عن أصله كما في المثال-٥ وقد يكون محوَّل من صوت متقارب كما في المثال-٦.

مثال ٥)

أ- zakat من <زكاة>

ب- zuhud من <زُهد>

ت- ziyarah من <زيارة>

مثال ٦)

أ- zat من <ذات>

ب- izin من <إذن>

ت- azan من <أذان>

صوت [z] في أول كلمة zakat و zuhud وziyarah لصوت أصلي؛ لأن تلك الكلمات الثلاث أصلها <زكاة> و<زهد> و<زيارة>. وهذه الكلمات الثلاث مبدوءة بصوت [ز]/ [z]. ويختلف عن ذلك، أن صوت [z] في أول كلمة zat وفي وسط كلمتي izin و azan ليس صوتا أصليا، لكنه صوت محوَّل من صوت [ذ]. إذن حوّل صوت [ذ] إلى [ز] في بعض الكلمات العربية الدخيلة إلى الإندونيسية. هذه المظاهر تدل على أن صوت [ز]/ [z] قد دخل أو تدخّل في اللغة الإندونيسية وأصبح فونيما كما أصبح حرف <z> حرفا وظيفيا بعد أن كان حرفا عاقما.

٣- صوت [Ŝ]

من امتيازات اللغة العربية على اللغة الإندونيسية أن في العربية صوت [Ŝ] وحرف خاص يرمز إليه هو حرف <ش>. وأما اللغة الإندونيسية فليس لها هذا الصوت ولا

حرف لها لكتابته. وإذا كانت الكلمات العربية التي تحتوي على صوت [Ŝ] دخلت في اللغة الإندونيسية، قد يتحوّل هذا الصوت إلى [s] فينطق سينًا مثلما في المثال-٧ وقد يثبت على حاله فينطق شينًا مثلما في المثال-٨.

مثال ٦)

أ- sejarah من <شجرة>

ب- serikat من <شريكة>

ت- setan من <شيطان>

مثال ٧)

أ- syarat من <شرط>

ب- musyawarah من <مشاورة>

ت- syukur من <شُكر>

في المثال-٦، بدأت كلمات sejarah و serikat و setan بحرف <s> تمثلا لصوت [s]. وهذا الصوت كان أصله [Ŝ] أي المكتوب بـ<ش> في كلمات <شجرة> و<شريكة> و<شيطان>. يدل ذلك على أن صوت [Ŝ] في الكلمات العربية يتكيف بنظام الصوت الإندونيسي حين احتكاكه باللغة الإندونيسية، فينطق سينا بدلا من شين، وذلك بسبب عدم وجود صوت [Ŝ] في اللغة الإندونيسية، فحوّل نطق هذا الصوت إلى أقرب صوت مخرجا في اللغة الإندونيسية وهو صوت [s].

ولكن على الرغم من ذلك، ليس كل صوت [Ŝ] ينطق سينا عند دخوله في الإندونيسية. لقد وُجد غير قليل من الكلمات العربية ذات صوت [Ŝ]، وعندما دخلت اللغة الإندونيسية قبلته من دون تحويل، فينطق هذا الصوت شينا كما نطقه العرب. ومثال ذلك كلمات <شرط> و<مشاورة> و<شُكر> في المثال-٧ حيث تتضمن كل واحدة حرف <ش> الذي يمثل صوت [Ŝ] (برهان الدين وآخرون، ١٩٩٣). لقد دخلت هذه الكلمات الثلاث في الإندونيسية وأصبحت كلمة إندونيسية وتكتب <syarat> و<syukur> و<musyawarah>. في كل من هذه الكلمات الإندونيسية حرفي <sy> وهما يمثلان صوت [Ŝ] أو حرف <ش> العربي. لأجل قبول هذا الصوت جعلت اللغة الإندونيسية حرفي <sy> ç s+y رمزا كتابيا لهذا الصوت. وأخيرا يمكن القول: إن صوت [Ŝ] أصبح من الأصوات الإندونيسية الدخيلة من العربية، وابتكرت حرفي <sy> رمزا كتابيا له.

٤- صوت [x]

لقد سبق الكلام في الجدول بأن في اللغة الإندونيسية هذين الصوتين، وهما صوت [ḥ] وهو يرمز إليه حرف <ح> وصوت [x] أو ما يرمز إليه حرف <خ>. وأما اللغة الإندونيسية فليس فيها هذان الصوتان. لكن فيها صوت مقارب إليهما، وهو صوت [h] ويرمز إليه في العربية حرف <هـ>. من الملاحظ أن الكلمات الدخيلة من العربية وفيها صوت [ḥ] تحوّل هذا الصوت إلى صوت إندونيسي متقارب وهو صوت [h]. ومثال ذلك ما يلي:

مثال ٨)

أ- <hal> من <حال>

ب- <hamil> من <حامل>

ت- <mahkamah> من <محكمة>

ث- <almarhum> من <المرحوم>

هذه الكلمات الأربع تحتوي على حرف <ح> الملفوظ بصوت [ḥ]. يقع هذا الصوت في بداية كلمتي <حال> و<حامل> أو في أوسطهما كما في كلمتي <محكمة> و<المرحوم>. إن هذه الكلمات قد دخلت اللغة الإندونيسية بلفظ <hal> و<hamil> و<mahkamah> و<almarhum>. ومن الملاحظ لنا أن في هذه الكلمات الدخيلة تحوّل صوت [ḥ] إلى صوت [h] لتقاربهما.

وأما فيما يتعلق بصوت [x] فنجد جميع الكلمات الدخيلة من العربية وفيها هذا الصوت، ثبت الصوت على حاله من دون تحوّل إلى صوت إندونيسي متقارب. نقدم فيما يلي الأمثلة على ذلك.

مثال ٩)

أ- <khas> من <خاص>

ب- <khutbah> من <خطبة>

ت- <makhluk> من <مخلوق>

ث- <akhlak> من <أخلاق>

إن كلمتي <خاص> و<خطبة> أولهما صوت [x] وهو ما يكتب في العربية بحرف <خ> كما يتوسط هذا الصوت كلمتي <مخلوق> و<أخلاق>. ويتضح للإندونيسيين

أن في لغتهم كلمات <khas> و<khutbah> و<makhluk> و<akhlak> الدخيلة من العربية؛ حيث إن فيها صوت الخاء أو [x] الذي يرمز إليه كتابيا بحرفي <kh> الصامتين ولا يفصل بينهما فاصل. في ضوء هذه البيانات نستنبط أن صوت الخاء/ [x] العربي قد دخل إلى اللغة الإندونيسية (برهان الدين وآخرون، ١٩٩٣م).

ت- التأثير المورفيمي

إن صيغ الكلمات في اللغة الإندونيسية تنبني أساسا على اللواصق أي إلصاق المورفيمات بجذور الكلمات (المورفيمات الجذرور)، مثل كلمة <rusak> بمعنى «يَفسُد»، يمكن إلصاق مورفيم <-me> بأولها فتصبح <merusak> بمعنى «يُفسِد»، ويمكن أن يسبقها <-di> فتصبح <dirusak> بمعنى «يُفْسَد» كما يمكن إلصاق <-ke-> بأولها و<-an> بآخرها معا فتصبح <kerusakan> بمعنى «فَسَاد». إن جذر الكلمة في اللغة الإندونيسية؛ أي: المورفيم الجذر مثل <rusak> لمورفيم مستقل، يمكن أن يقوم بذاته داخل الجملة. وكل مورفيم مستقل كلمة. أما اللواصق؛ مثل: (ber-, me-, pe-, di-, ter-, per-an, ke-an, pe-an) فمورفيم غير مستقل لا يقوم بذاته.

أما صيغ الكلمات في اللغة العربية فتنبني أساسا على التصريف والاشتقاق؛ أي: تغير الأصوات في جذور مواد الكلمات؛ مثل: <ك-ت-ب> يشتق منه <كَتَبَ> - <كُتِبَ> - <كِتَاب> - <كُتُب> - <كاتِب> - <كُتَّاب>. وتنقسم اللواصق في اللغة العربية إلى ثلاثة أقسام، وهي السوابق (prefices) أو ما يسبق الجذر مثل حروف المضارعة، واللواحق (suffices) أو ما يلحق الجذر مثل ضمائر الرفع، والأحشاء (infices) أو ما يخلل الجذر مثل الألف في <فَاعَل> (بدري، ١٩٨٩م).

ومن اللواحق في اللغة العربية ياء النسب وهي ياء تلحق الجذر لإتيان الصفة بالجذر. ومثال ياء النسب ما يلحق كلمة <كُل> و<سمْع> و<بصر> فتصبح <كليّ> و<سمعِيّ> و<بصريّ>. تختلف ياء النسب عن ياء المتكلم؛ إذ إن الأولى مشددة وأما الثانية فساكنة. وتدل ياء النسب على صفة الجذر قبلها. فياء النسب الملحقة كلمة <كليّ> مثلا تدل على صفة كليّة؛ أي: تتعلق وتتصف بالكل. وكذلك ما في كلمتَي <سمعِيّ> و<بَصرِيّ> يدل على الاتصاف بالسمع والاتصاف البصر.

إن هذا المورفيم اللاحق (الياء) النسبي قد دخل إلى اللغة الإندونيسية، وصار واحدا من اللواحق الإندونيسية في صور متعددة. كتب حسن (١٩٨٢م)، إن هذا المورفيم اللاحق النسبي يتمثل في أربع صور تالية.

١- لاحق <-iah>

مثال ١٠)

أ- <amaliah> <-iah> ⟵ + <amaliah> من كلمة <عملية>

ب- <ilmiah> + <-iah> ⟵ <ilmu> من كلمة <علمية>

ت- <batiniah> + <-iah> ⟵ <batin> من كلمة <باطنية>

ث- <badaniah> + <-iah> ⟵ <badan> من كلمة <بدنية>

الكلمات الأربع <عملية> و<علمية> و<باطنية> و<بدنية> تلحق كل واحدة منها ياء النسب والتاء المربوطة <-ية>. وقد دخلت هذه اللاحقة اللغة الإندونيسية وتمثّل في اللاحقة <-iah> في كلمات <amaliah> و<ilmiah> و<batiniah> و<badaniah>. وهذه الكلمات الأربع كلها من الجذور العربية السابق ذكرها.

لاحق <-i>

مثال ١١)

أ- <asasi> + <-i> ⟵ <asas> من كلمة <أساسي>

ب- <insani> + <-i> ⟵ <insan> من كلمة <إنساني>

ت- <hakiki> + <-i> ⟵ <hak> من كلمة <حقيقي>

ت- <asli> + <-i> ⟵ <asal> من كلمة <أصلي>

في اللغة العربية مجموعة كلمات تتكون من الجذور المستقلة مثل <أساس> و<إنسان> و<حق> و<أصل>. وتوجد مجموعة أخرى تتكون من الجذور المستقلة المذكورة وملحقة بالمورفيم غير مستقل في صورة <ـيّ> (ياء النسب). هذه المجموعة الثانية ثنائية للمجموعة الأولى. والكلمات في المَجموعة الثانية هي <أساسي> و<إنساني> و<حقيقي> و<أصلي>. إن هذه الياء لها وظيفة وصفية أو إعطاء الصفة للجذر مثل كلمة <أساسي> بمعنى «الاتصاف بالأساس».

هتان المجموعتان قد دخلت في اللغة الإندونيسية. لذلك، توجد في اللغة الإندونيسية مجموعة كلمات <asas> و<insan> و<hak> و<asal>، وتوجد مجموعة أخرى في صورة <asasi> و<insani> و<hakiki> و<asli>. هذه المجموعة الثانية صيغت بإلحاق مورفيم غير مستقل <-i> على الجذر في المجموعة الأولى. ومورفيم <-i> هذا يعطي صفة إلى الجذر. ويعني ذلك أن كلمة <asli> بمعنى «الاتصاف بالأصل»، وكلمة <insani> بمعنى «الاتصاف بالإنسان». وعلى هذا القول، فإن مورفيم ياء النسبة قد دخل اللغة الإندونيسية.

٣- لاحق <-ani>

مثال ١٢)

أ- <roh> + <-ani> ⟵ <rohani> من كلمة <روحاني>.
ب- <jism> + <-ani> ⟵ <jasmani> من كلمة <جسماني>.
ت- <nur> + <-ani> ⟵ <nurani> من كلمة <نوراني>.
ث- <rab> + <-ani> ⟵ <rabbani> من كلمة <رباني>.

كلمات <rohani> و<jasmani> و<nurani> و<rabbani> مشتقة من الجذور، وهي: <roh> و<jism> و<nur> و<rab> الملحق بها مورفيم <-ani>. هذا المورفيم كذلك من آل مورف (أخوات مورف) ياء النسبة، وهو يعطي الصفة بالجذر. دخلت هذه الجذور والمورفيم اللاحق من اللغة العربية.

٤- لاحق <-wi>

مثال ١٣)

أ- <dunia> + <-wi> ⟵ <duniawi> من كلمة <دنيوي>.
ب- <makna> + <-wi> ⟵ <maknawi> من كلمة <معنوي>.
ت- <ukhra> + <-wi> ⟵ <ukhrawi> من كلمة <أخروي>.

كلمات <دنيوي> و<معنوي> و<أخروي> صيغت من جذورها التي في آخرها ألف مقصورة أو ممدودة وهي <دنيا> و<معنى> و<أخرى> ويُلحَق

بها ياء النسب، فقلبت الألف واوًا مكسورة لتوافق الكسر بالياء ويُنطَقُ بصوت [wi]. أصبح شكل <wi> ألومورفا (من أخوات مورف) لياء النسب. وعندما دخل هذا الشكل إلى اللغة الإندونيسية، أصبح <wi> مورفيما أو لاحقًا لإتيان الصفة بها في الجذر. والدليل على تدخل هذا المورفيم، وجود مجموعة كلمات <dunia> و<makna> و<ukhra> ومجموعة أخرى تحتوي على كلمات <duniawi> و<maknawi> و<ukhrawi>. هذه المجموعة الثانية تختلف عن الأولى في المعنى حيث إن المجموعة الثانية بمعنى الاتصاف بها في المجموعة الأولى.

أكّد حسن (١٩٨٢م) بأن من بين هذه اللواحق الأربع، ما دخل حتمًا إلى الإندونيسية إلا لاحقًا <wi->. والدليل على ذلك: (١) إن هذه اللواحق-إلا <wi-> - لا يُلحق إلا بالكلمات الدخيلة فحسب كما سبق الكلام عنه، و(٢) أما <wi-> فهو يُلحَق بالكلمات الدخيلة والأصيلة سواء. ومثال إلحاقه بالكلمات الأصيلة مايلي:

مثال ١٤)

أ- <surga> + <-wi> ⟵ <surgawi>

ب- <gereja> + <-wi> ⟵ <gerejawi>

ت- <indra> + <-wi> ⟵ <indrawi>

لفظ <surga> و<gereja> و<indra> كلمات إندونيسية أصيلة وأواخرها صائت [a]. ولكل هذه الكلمات معناها الخاصة وهي «جَنّة» و«كنيسية» و«حاسّة». ومن المظاهر اللغوية، نجد أنه يمكن إلحاقها <wi->. فلذلك بجانب كلمات <surga> و<gereja> و<indra> نجد كلمات <surgawi> و<gerejawi> و<indrawi>. تأتي هذه الصيغة الجديدة بالمعنى الجديد وهو معنى الاتصاف بها في الجذر. كلمة <surgawi> بمعنى «الاتصاف بالجنّة» وكلمة <gerejawi> بمعنى «الاتصاف بالكنيسية»، كما أن كلمة <indrawi> بمعنى «الاتصاف بالحاسّة». انطلاقًا من هذه البيانات جميعها يمكن استنباط أن مورفيم <wi-> قد تحوّل من ياء النسب في اللغة العربية ودخل اللغة الإندونيسية.

ث- التأثير المفرداتي

إن الجانب المفرداتي أكبر الجوانب الثلاثة لتأثير اللغة العربية في اللغة الإندونيسية. قد تعددت البحوث في عدد الكلمات الإندونيسية الدخيلة من العربية؛ منها البحث الذي قام به سودرنو/ Sudarno (١٩٧١م) كما ذكره برهان الدين وآخرون (١٩٩٣م) حيث أنتج هذا البحث أن عدد الكلمات الدخيلة ٢٣٣٦ كلمة. أضاف برهان الدين وآخرون البحوث الأخرى، وهي (١) ما قام به John (١٩٧٨م)؛ إذ إنه أنتج ٢٧٥٠ كلمة، و(٢) هارون وآخرون (١٩٨٤م)؛ إذ أنتج ٢٣٢٢ كلمة، و(٣) كمالي (١٩٨٧م) أنتج ٢١٧٨ كلمة.

لقد أشارت غستيانا/ Gustiana (٢٠١٠م) إلى كثرة المفردات الدخيلة من العربية؛ إذ ذكرت أن عددها حوالي ٢٠٠٠-٣٠٠٠ كلمة أو حوالي ١٠٪ -١٥٪.

وأكد أحمد (٢٠١٠م) ما أشار إليه غستيانا/ Gustiana أن في بداية عصر الاستقلال كان عدد المفردات الإندونيسية الدخيلة من العربية لا يقل عن ٣٠٪ من مجموع المفردات في المعجم. أما حسين (١٩٨٨م) فكتب في مقالته «تأثير اللغة العربية في اللغة الإندونيسية ودعوة الشباب الإندونيسي وهو يشير إلى معجم محمد زين وويس بورو وادرمنطا.

دخلت مفردات اللغة العربية إلى الإندونيسية في مجالات الحياة المتعددة، ليس فقط في المجال الديني لكن أيضا في المجال الأدبي والثقافي، والسياسي، والاجتماعي، وغير ذلك. نقدم فيما يلي بعض الأمثلة من المفردات في تلك المجالات.

١- المجال الديني

يعتبر هذا المجال الديني أكبر مجال دخلت فيه مفردات اللغة العربية إلى الإندونيسية؛ لأن المنفذ الديني أول منفذ من منافذ دخولها إليها. دخلت اللغة العربية إلى الإندونيسية عبر أنشطة نشر دين الإسلام في إندونسيا. إنه من واقع الدين الإسلامي أن شرائعه مكتوبة باللغة العربية. فلذلك تمتعت اللغة الإندونيسية بالمصطلحات الدينية الدخيلة من العربية. وفيما يلي بعض الكلمات الإندونيسية الدخيلة من العربية في المجال الديني.

مثال ١٥)

أ- <infaq> من <إنفاق>

ب- <ilham> من <إلهام>

ت- <wahyu> من <وحي>

ث- <iman> من <إيمان>

ج- <mukjizat> من <معجزة>

إنه واضح أن الكلمات المذكورة من المصطلحات الدينية الإسلامية. هذه الكلمات لا شك دخيلة من اللغة العربية. على الرغم من ذلك، لما تأندست (أصبحت إندونيسية؛ أي: دخلت في الإندونيسية)، هذه الكلمات يَستعملها المسلمون وغير المسلمين سواءٌ من النصارى أو الهندوكيين أو والبوذيين.

٢- المجال الأدبي والتاريخي والعلمي الرياضي

عندما انتشر دين الإسلام في أنحاء الأرخبيل الإندونيسي انتشر معه جوانب اللغة العربية؛ حروفها وأصواتها، ومفرداتها. ومن ثم تطورت في أنحاء الأرخبيل حركة الكتابة والتأليف بالهجاء العربي. كتب عبد الله (٢٠١٤م) أن أنشطة الكتابة والتأليف لم تكن تتطور في إندونيسيا إلا بعد مجيء الإسلام إليها. منذ ذلك الحين بدأت حركة الكتابة والتأليف في إندونيسيا بالحروف العربية دون اللغة العربية. يقال أيضا: إن الأفكار والمعلومات تعبَّر باللغة الإندونيسية أو الملايوية، لكنها تُكتَب بالحروف العربية. اشتهرت هذه الحروف العربية المستعملة في كتابة اللغة الملايوية بالكتابة الجاوية. وأخيرا ازدهرت الكتابة والتأليف في مجالات متعددة، ومن أهمها في المجال التصوفي والأدبي، والتاريخي، والعلمي الطبيعي. وفيما يلي أمثلة للكلمات الدخيلة من العربية في بعض المجالات.

مثال ١٦)

أ- <syi'ir> من <شِعر>

ب- <syair> من <شاعر>

ت- <sajak> من <سجع>

ث- <bait> من <بيت>

ج- <kisah> من <قصة>

مثال ١٧)

أ- <silsilah> من <سلسلة>

ب- <sultan> من <سلطان>

ت- <sejarah> من <شجرة>

ث- <wilayah> من <ولاية>

ج- <daerah> من <دائرة>

مثال ١٨)

أ- <kimia> من <كمياء>

ب- <fisika> من <فزقا>

ت- <ilmu hayat> من <علم الحياة>

ث- <hisab> من <حساب>

ج- <aljabar> من <الجبر>

إن ما في الأمثلة الـ١٦ لكلمات ومصطلحات في الأدب الإندونيسي، هي استعيرت كلها من الأدب العربي وتأندست. وكذلك ما في الأمثلة الـ١٧ ليس إلا كلمات في المجال التاريخي وأصلها من العربية. أما ما في الأمثلة الـ١٨ فمصطلحات للمواد الدراسية في العلوم الطبيعية.

٣- المجال السياسي

بالإضافة إلى الكلمات في تلك المجالات، لقد تأندس كثير من الكلمات العربية في مجال السياسة وإدارة الحكومة. ويدل على ذلك نص المبادئ الخمسة للدولة (بنشاسيلا) حيث إن ثلث كلماتها دخيلة من العربية، كما تتضمن مقدمة الدستور ١٩٤٥م ١٨٠ كلمة و٣٠ كلمة منها (١٦,٦٪) دخيلة من العربية. إضافة إلى ذلك فإن في إندونيسيا هيئتين عاليتين اسمهما مصوغ من الكلمات الدخيلة من العربية، هما ما يلي:

مثال ١٩)

أ- <dewan perwakilan rakyat>

ب- <majelis permusyawaratan rakyat>

عبارة <dewan perwakilan rakyat> بمعنى «مجلس النواب الشعبي». هي مصوغة من ثلاث كلمات وهي <dewan> و<perwakilan> و<rakyat>. هذه الكلمات الثلاث دخيلة من العربية وهي <ديوان> و<وكيل> و<رعية>. وعبارة <majelis permusyawaratan rakyat> مصوغة من ثلاث كلمات أيضًا، وهي استعيرت من العربية ثم تأندست. هذه الكلمات الثلاث وأصلها العربية هي <majelis> من <مجلس> و<permusyawaratan> من <مشاورة> و<rakyat> من <رعية>. هذه العبارة بمعنى «مجلس الشورى الشعبي».

لخّص حسين (١٩٨٨م) الألفاظ العربية التي دخلت إلى الإندونيسية إلى أربعة أقسام من حيث ثبوتُ أصواتها ومعانيها أو تغيرهما. وهذه الأقسام الأربعة هي (١) الألفاظ ومعانيها موافقة للأصلية، (٢) الألفاظ متغيرة عن أصواتها الأصلية غير أن معانيها موافقة، (٣) الألفاظ ومعانيها محرفة عن أصلها، و(٤) الألفاظ موافقة دون معانيها. وفيما يلي بيان ونماذج الألفاظ لكل صنف.

١ - الألفاظ ومعانيها موافقة

في هذا الصنف وافقت الألفاظ الدخيلة بألفاظها الأصلية، كما أن معانيها الدخيلة موافقة بالأصلية. وهذه الموافقة تبدو واضحة في الأمثلة الـ٢٠. من القائمة الثالثة والسادسة في الأمثلة الـ-٢٠ تبدو أن الألفاظ الإندونيسية الدخيلة موافقة تماما الألفاظ العربية الأصلية. ووافقت معانيها الدخيلة موافقة بمعانيها الأصلية.

مثال ٢٠)

	الكتابة الإندونيسية	اللفظ	الكتابة العربية	اللفظ
أ	<adab>	[adab]	<أدب>	[adab]
ب	<ajal>	[ajal]	<أجل>	[ajal]
ت	<abjad>	[abjad]	<أبجد>	[abjad]
ث	<jasad>	[jasad]	<جسد>	[jasad]
ج	<masjid>	[masjid]	<مسجد>	[masjid]

٢- الألفاظ متغيرة عن أصلها مع أن معانيها موافقة

في هذا الصنف تغيرت الألفاظ الدخيلة عن ألفاظها الأصلية لكن معانيها الدخيلة موافقة الأصلية. يبدو ذلك في الأمثلة ٢١. الكلمات الإندونيسية في الأمثلة الـ٢١ معانيها موافقة بمعانيها الأصلية. لكن ألفاظها قد تغيرت من أصلها لاختلاف النظام الصوتي في اللغتين. يبدو في القائمة الثالثة أن الصائت الطويل أو الممدود [a:] في [lisa:n] و[i:] في [dali:l] قد تغيرا إلى الصائت القصير؛ أي: غير ممدود. ويتمثل ذلك في لفظي [lisan] و[dalil]. وأما لفظ [bina] فأصلها [bina:?] الذي في آخرها صائت ممدود [a:] ويليه صوت الهمزة (glotal) المكتوب بالرمز الدولي [?]. تغير الصائت الممدود إلى غير الممدود؛ لعدم نظام المد في الإندونيسية، وحذف الصامت الهمزي لاجتناب الثقل، أو لسهولة النطق. وفي لفظ [umat] قد حذف تضعيف [m] في [ummat]؛ لأن في اللغة الإندونيسية لا يوجد نظام التضعيف. وعكس الحذف، قد يتغير اللفظ بالزيادة كما حدث في لفظ [fajar]؛ حيث إن أصله [fajr]. إن في اللغة الإندونيسية لا يوجد مقطع مختتم بالصامتين. فلذلك كلما دخلت كلمة عربية مختتمة بالصامتين إلى الإندونيسية زِيدَ بين الصامتين صائت مناسب، أو نفس الصائت الموجود قبل الصامتين. فزِيد صائت [a] بين الصامتين [jr]؛ لتناسبه مع [a] في [fa]، ويكون اللفظ الإندونيسي [fajar].

مثال (٢١)

	الكتابة الإندونيسية	اللفظ	الكتابة العربية	اللفظ
أ	<lisan>	[lisan]	<لسان>	[lisa:n]
ب	<dalil>	[dalil]	<دليل>	[dali:l]
ت	<bina>	[bina]	<بناء>	[?:bina]
ث	<umat>	[umat]	<أمة>	[ummat]
ج	<fajar>	[fajar]	<فَجْر>	[fajr]

٣- الألفاظ ومعانيها متغيرة عن أصلها

في هذا الصنف تغيرت الألفاظ ومعانيها الدخيلة عن ألفاظها ومعانيها الأصلية. يقدم فيما يلي بعض الأمثلة لهذا الصنف.

مثال ٢٢)

	الكتابة الإندونيسية	اللفظ	الكتابة العربية	اللفظ
أ	<kasidah>	[kasidah]	<قصيدة>	[q?Şi:dah]
ب	<tekad> <iktikad>	[tekad] [iktikad]	<اعتقاد>	[I'tiq?:d]
ت	<ulamak>	[ulamak]	<علماء>	[?:ulama]
ث	<iklan>	[iklan]	<إعلان>	[I'la:n]
ج	<usul>	[usul]	<أصول>	[uŞu:l]

الكلمات الإندونيسية في الأمثلة الـ٢٢ تتغير ألفاظها ومعانيها عن الألفاظ والمعاني الأصلية. ويبدو تغير ألفاظها في اختلاف ألفاظ ما في القائمة الثالثة والسادسة. أما تغير معانيها فجاء بيانها في السطور الآتية. إن كلمة <قصيدة> بمعنى «مجموعة من الأشعار» ولما تأندست في لفظها الجديد <kasidah> بمعنى «غناء عربي». كلمة <اعتقاد> بمعنى «عقيدة» وكلمة <iktikad> أو <tekad> بمعنى «عزيمة أو إرادة قوية». كلمة <علماء> بمعنى «جمع عالم في جميع المجالات» وكلمة <ulamak> بمعنى «عالم في أمور الدين». كلمة <إعلان> بمعنى «الإخبار عن شيء بالعلانية» وكلمة <iklan> بمعنى «عرض بضائع وخدمات». كلمة <usul> بمعنى «اقتراح» وأصلها <أصول> بمعنى «جمع من أصل».

٤- الألفاظ موافقة دون معانيها

في هذا الصنف تغيرت معاني الكلمات لكن الألفاظ الدخيلة موافقة. يقدم فيما يلي بعض الأمثلة لهذا الصنف. إن ألفاظ الكلمات في الأمثلة الـ٢٢ موافقة بأصلها. وذلك يبدو في القائمة الثالثة والسادسة. لكن معاني تلك الكلمات تتغير من أصلها. كلمة <أبد> العربية بمعنى «طويل الزمان» ولما دخلت في الإندونيسية <abad> بمعنى «قرن أو مدة ١٠٠ سنة». كلمة <دولة> العربية بمعنى «بلد» وفي اللغة الإندونيسية بمعنى «سلطة». وكلمة <نائب> العربية بمعنى «وكيل» وأما في الإندونيسية فبمعنى «ولي النكاح الحكومي». كلمة <كلمة> العربية بمعنى «ما

تركب من الحروف الهجائية» وأما في الإندونيسية فبمعنى «جملة مفيدة». وكلمة <دفتر> العربية بمعنى «ورقة» ولما دخلت في الإندونيسية تغيرت المعنى وهي «تسجيل أو قائمة».

مثال ٢٢)

	الكتابة الإندونيسية	اللفظ	الكتابة العربية	اللفظ
أ	<abad>	[abad]	<أبد>	[abad]
ب	<daulat>	[daulat]	<دولة>	[daulat]
ت	<naib>	[naib]	<نائب>	[naib]
ث	<kalimat>	[kalimat]	<كلمة>	[kalimat]
ج	<daftar>	[daftar]	<دفتر>	[daftar]

الخلاصة

فيما يلي خلاصة الكلام عن هذا البحث. تؤثر اللغة العربية في اللغة الإندونيسية في أربع جوانب: ١) جانب هجائي، ٢) جانب صوتي، ٣) جانب مورفيمي، ٤) جانب مفرداتي. في الجانب الهجائي، لقد دخلت الحروف العربية واستخدمت في المؤلفات الإندونيسية مدة ستة قرون، وذلك قبل دخول الحروف اللاتينية فيها. في الجانب الصوتي، دخلت أربعة أصوات من اللغة العربية إلى اللغة الإندونيسية وهي صوت [Ŝ]،[z]، [f]، أو ما يرمز إليه حرف <ش> في العربية أو حرفي <sy>، وصوت [x] أو ما يرمز إليه حرف <خ> في العربية، أو حرفي <kh> في الإندونيسية. أما في الجانب المورفيمي فلا مورفيم دخل إلى الإندونيسية إلا مورفيم لاحق <-wi> للدلالة على النسبة أو الصفة. وفي الجانب المفرداتي، يمكن تصنيف المفردات الدخيلة إلى الإندونيسية إلى أربعة أصناف، وهي (١) الألفاظ والمعاني موافقة، (٢) الألفاظ متغيرة ومعانيها موافقة، (٣) الألفاظ ومعانيها متغيرة، و(٤) الألفاظ موافقة ومعانيها متغيرة.

المراجع

١- أحمد، أ.ي. ٢٠١٠. المفردات العربية في اللغة الإندونيسية (النص مكتوب باللغة الإندونيسية: Kosakata Arab dalam Bahasa Indonesia). في مجلة Tempo. ٩ آغسطس ٢٠١٠م.

٢- بدري، كمال إبراهيم. ١٩٨٩م. بنية الكلم ونظم الجملة. جاكرتا: معهد العلوم الإسلامية والعربية.

برهان الدين، أروينا؛ رسخان، عبد الغفار؛ وخرسمانطا. ١٩٩٣م. البحث في المفردات العربية الدخيلة إلى الإندونيسية (النص مكتوب الإندونيسية: Penelitian Kosakata Bahasa Arab dalam Bahasa Indonesia. جاكرتا: مركز رعاية اللغة وتنميتها وزارة التربية والثقافة.

٣- حسن، منصور. ١٩٨٢م. دخول اللاحق النسبي العربي إلى اللغة الإندونيسية (النص مكتوب بالإندونيسية: Masuknya Akhiran Ejektive Bahasa Arab ke Dalam Bahasa Indonesia). مجلة علمية Warta Scientia. الرقم ٣٥ السنة الـ١٢، نوفمبر ١٩٨٢م.

٤- حسين، آييك. ١٩٨٨م. تأثير اللغة العربية في اللغة الأندونيسية ودعوة الشباب المسلم للحفاظ على لغة دينه الحنيف. مجلة الإصلاح السنة ١١ العدد ١٢٨ محرم ١٤٠٩هـ (آغسطس ١٩٨٨م)

٥- دياردشا. ٢٠٠٩. الهجاء العربي في كتابة اللغة الملايوية (النص مكتوب باللغة الإندونيسية: Abjad Arab dalam Penulisan Bahasa Melayu. في جريدة Republika. ١٩ إبريل ٢٠٠٩م.

٦- سعيدي، صالح. ١٩٨٢م. اللغة العربية وتطور اللغة الإندونيسية (النص مكتوب بالإندونيسية: Bahasa Arab dan Perkembangan Bahasa Indonesia)

٧- عبد الله، تري صبحي. ٢٠١٤م. ثلاثة أسهم إسلامية نحو تطور اللغة الملايوية (النص مكتوب باللغة الإندونيسية: Tiga Sumbangan Islam

terhadap Perkembangan Bahasa Melayu). http://www.islampos.com/tiga-sumbangan-islam-terhadap-perkembangan-bahasa-melayu-90851/ . محصودة في ٤ آغسطس ٢٠١٤.

٨- غستيانا، أنا. ٢٠١٠م. المفردات الإندونيسية الدخيلة من اللغة العربية. (النص مكتوب باللغة الإندونيسية: Kata Serapan Bahasa Indonesia dari Bahasa Arab). http://bahasaindonesiaanna.blogspot.com/2010/05/kata-serapan-bahasa-indonesia-dari.html

٩- المركز اللغوي. ١٩٩٩م. قرارات ندوة السياسات اللغوية. جاكرتا: وزارة التربية القومية.

10- Suara Media. 2009. Perkembangan Penggunaan Aksara Pegon dan Melayu. www.suaramedia.com.

■ ■ ■

جهود المملكة العربية السعودية في مجال تعليم اللغة العربية ونشرها في إندونيسيا

د.بوديانشاه- محاضر في معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا
التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الحمد للهّ خالق الألسُن واللغات، واضع الألفاظ للمعاني بحسب ما اقْتَضَتْه حِكَمُه البالغات، الذي علّم آدم الأسماء كلَّها، وأظْهر بذلك شرفَ اللغة وفضلَها. والصلاةُ والسلام على محمد، أَفْصح الخلْق لسانًا على الإطلاق، وأَعْربهم بيانًا، علمه ربُّه فأحسن تعليمَه، وعلى آله، وأصحابه، والتابعين، وتابعيهم بإحسان إلى يوم الدين، الذين بذلوا النفس والنفيس من أجل رفع راية التوحيد وتعليم الأمة أمور دينها، فرضي الله عنهم أجمعين.

وبعد:

فبدايةً أعرب عن تقديري وشكري للجهود الكبيرة التي تبذلها المملكة العربية السعودية في سبيل تعميم دراسة اللغة العربية لمن يريد تعلمها من الطلاب المسلمين من غير العرب، وذلك بإنشاء المعاهد المتخصصة لهذا النوع من الدراسة في داخل المملكة وخارجها.

وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على أنَّ المملكة من أكثر الدول المهتمة بنشر اللغة العربية وتعليمها، ولها في ذلك بصمات كبيرة ومتواصلة في شتى أنحاء العالم. وما وجود معاهد لتعليم اللغة العربية تابعة للمملكة في إندونيسيا إلا من الوسائل الكثيرة التي تدعم بها المملكة الدول والشعوب في هذا الجانب.

فلجامعة الإمام محمَّد بن سعود الإسلامية في الرياض معهد واحد لتعليم اللغة العربية، وفي الخارج، بجانب معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، هناك المعهد الإسلامي في جيبوتي، والمعهد العربي الإسلامي في اليابان. كما أنَّ هناك جهات ومراكز أخرى في المملكة مهتمَّة بهذا المجال، فمن ذلك: معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود، ومعهد اللغة العربية في جامعة أم القرى، وجامعة المدينة المنورة، والجامعة الإسلامية، وكرسي صحيفة الجزيرة للغة العربية في جامعة الأميرة نورة، بالإضافة لمركز الملك عبد الله لتطوير اللغة العربية في جامعة الملك سعود، ومركز الأمير سلمان للغويات التطبيقية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالإضافة إلى كراسيّ كثيرة داخل السعودية وخارجها؛ حيث إن هناك كرسيًّا لتعليم اللغة العربية في روسيا، والصين، وغيرها من البلدان بهدف تطوير اللغة العربية وتعليمها.

هذا سجل العطاء الزاهر للمملكة العربية السعودية في نشر اللغة العربية وتعليمها يبرهن على أن هذا الوطن المعطاء أنموذج حي في تحقيق وعد الله -سبحانه وتعالى- حيث قال في محكم تنزيله: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر: ٩). فحفظ الله كتابَه الكريم بحفظ لغته حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

توطئة:

بما أن الحديث عن تعليم اللغة العربية ونشرها في إندونيسيا، أوجز هنا الحديث عن أهمية اللغة العربية، وحاجة المسلمين إليها.

اختار الله -سبحانه وتعالى- اللغة العربية لتكون وعاءً لآخر كتاب منزل من عنده سبحانه، وللمعجزة العظمى الخالدة لرسوله الكريم -صلى الله عليه وسلَّم- وقد أثنى عزَّ مِن قائلٍ عليها في قوله: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ (الشعراء: ١٩٢-١٩٥)، وفي قوله: ﴿وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ (الزمر: ٢٧-٢٨). فهي لغة القرآن، ولغة السنَّة المطهَّرة، وهي جزء من ديننا، فلا يمكنُ أن يقومَ الإسلام إلا بها، ولا يصح أن يقرأَ المسلم القرآنَ إلا بالعربية، وقراءة القرآن ركنٌ من أركانِ الصلاة التي هي ركن من أركانِ الإسلام.

من هذا المنطلق ندرك عميق الصلة بين اللغة العربية والإسلام، كما نجد تلك العلاقة على لسان كثير من العلماء، ومنهم: ابن تيمية حين قال: «إنَّ الله لما أنزل كتابَه باللسان العربي، وجعل رسولَه مبلغًا عنه الكتاب والحكمة بلسانه العربي، وجعل السَّابقين إلى هذا الدين متكلِّمين به، ولم يكن سبيل إلى ضبط الدِّينِ ومعرفته إلا بضبط هذا اللسان، صارت معرفته من الدِّين، وأقرب إلى إقامةِ شعائر الدين...»، وقال أيضا: «إن اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرضٌ، ولا يفهم إلا باللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب».

فلا يمكن أن نفهم القرآن ولا السنة المطهَّرة فهمًا جيِّدا إلا بإتقاننا هذه اللغة، فهي مفتاحُ هذين الأصلين؛ الوسيلةُ إلى الوصولِ إلى أسرارهما، وفهم دقائقهما.

أضف إلى ذلك أنها المفتاح الذي يتيح لمتقنيها الاطلاع على ذلك الكمِّ الهائل من كنوز التراث العربي والإسلامي التي خلَّفها علماؤنا السابقون في شتى العلوم ومختلف الفنون.

وكما أنَّ اللغة من أقوى مقوّمات الوحدة بين المجتمعات، فأصبحت اللغة العربية هي العروة الوثقى، ووشيجة القربى، ورباط الروح، بين المسلمين عربًا وعجمًا في مشارق الأرض ومغاربها؛ وذلك لارتباطها بدينهم وثقافتهم الإسلامية. وكيف لا، فهي لغة القرآن الكريم الذي يؤمن به ويقدسه كل مسلم حيثما كانوا، وهو سر تعلقهم بها، وتفانيهم في محبتها، ومحاولة خدمتها. ومن هنا لم تعد العربية لغة إقليمية خاصة بالعرب وحدهم، وإنما هي لغة عالميَّةٌ يطلبها ملايين المسلمين في عالمنا اليوم على اختلاف أجناسهم وألوانهم. أضف إلى ذلك رغبة غير المسلمين في تعلم هذه اللغة؛ وذلك لغرض التواصل مع أهل اللغة من جانب، وللتواصل مع التراث العربي والإسلامي من جهة أخرى. وقد قال عليه الصلاة والسلام قديمًا: «يا أيها الناس إنَّ الربَّ واحد، وإنَّ الدين واحد، وليست العربيَّة بأحدكم من أب ولا أم، وإنَّما هي اللسان، فمن تكلم بالعربيِّة فهو عربي».

واللغة العربية من أقدم اللغات الحية التي تبقى على وجه الأرض، وهي إحدى أكثر اللغات انتشارًا في العالم، كما أنها اللغة الرسمية في كل دول الوطن العربي إضافة إلى كونها لغة رسمية في تشاد، وإريتريا، والصومال، وجزر القمر، وجيبوتي، وإسرائيل. وهي إحدى اللغات الرسمية الست (الإسبانية والإنكليزية والروسية والصينية

والعربية والفرنسية) التي تُستعمل في اجتماعات الجمعية العامة للأمم المتحدة، وتُكتب بها جميع الوثائق الرسمية لها. وتقرر الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية في ١٨ كانون الأول/ ديسمبر، وهو اليوم الذي قررت فيه الجمعية العامة اعتماد اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل في الأمم المتحدة قبل ٤١ عامًا.

ومما سردته عن أهمّيَّة اللغة العربية تبرز الأهمية لدعم مكانتها، والعمل على نشرها وتعليمها على مستوى العالم العربي والعالم الإسلامي.

وأتناول الحديث عن جهود المملكة العربية السعودية في مجال تعليم اللغة العربية ونشرها في إندونيسيا من خلال ثلاثة معاهد إسلامية تابعة للمملكة؛ معهدان مدعومان حكوميًّا، وهما: معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، ومعهد خادم الحرمين الشريفين عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعربية في بندا أتشيه، ومعهد واحد مدعوم أهليًّا على نفقة المحسنين السعوديين، وهو معهد الراية العالي في سوكابومي.

١ - معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا

هذا المعهد من أبرز المؤسسات التعليمية المعنيَّة بتعليم اللغة العربيَّة ونشرها، وبتعليم العلوم الإسلامية لأبناء هذ الأرخبيل وأبناء الدول المجاورة له. ويعد صورة واضحة للعلاقة الوطيدة والتعاون الوثيق المثمر بين المملكة العربية السعودية وجمهورية إندونيسيا.

وانطلاقًا من أهداف جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ورسالتها، يسعى معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا لتحقيق ذلك التعاون، وتوطيد تلك الصلة من خلال نشر العلوم الشرعية وتعليم اللغة العربية لأبناء المجتمع الإندونيسي، وكذا أبناء الأقليات الإسلامية في جنوب شرق أسيا.

والمعهد لا يقتصر دوره على تعليم الطلاب فقط، بل يمتد إلى التعاون الخارجيّ مع الجهات التعليمية، والدوائر الحكومية والأهلية، سواء في التدريس، أو عقد الدورات، واللقاءات، وتبادل الخبرات، في مجال تعليم اللغة العربية؛ حيث يمتلك المعهد رصيدًا جيدًا في هذا المجال، وذلك وفق برامج تعاونية مدروسة؛ حيث يشارك المتخصصون في الندوات والمؤتمرات كافة، ويشاركون في اللقاءات العلمية، والمحاضرات المتخصِّصة في العلوم العربية والشرعية، واستفادت منه جهات عدة منها الوزارات والجامعات والمعاهد والجمعيات.

ومن أجل تعزيز التعاون العلمي والعمل على ترقية تعليم اللغة العربية بمعاهد تعليم العلوم العربية الإسلامية في المجتمع الإندونيسي، كان هناك برنامج الدبلوم العام لمعلمي اللغة العربية؛ حيث يلتحق بالبرنامج ما يربو على ستين معلمًا سنويًا، إضافةً إلى العديد من الدورات في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ولا شك أنَّ هذا المجهود من المعهد يأتي في إطار العلاقات الطيبة بين الدولتين الشقيقتين المملكة العربية السعودية وجمهورية إندونيسيا، ويعكس اهتمام حكومة خادم الحرمين الشريفين – أيده الله – في نشر اللغة العربية والعلوم الإسلامية، وأن ما تحقق من إنجازات له بتوفيق من الله سبحانه وتعالى، ثم بالتوجيه المتواصل من الجامعة ممثلة في معالي مديرها، وعمادة شئون المعاهد في الخارج التي تولي المعهد اهتمامًا كبيرًا، ثم دعم سفارة خادم الحرمين الشريفين ورعايتها في إندونيسيا؛ لما تقدمه من تسهيلات لتذليل العقبات كافة التي تواجه المعهد، مما كان له الأثر الكبير في مساعدته على تحقيق أهدافه بكفاءة وفعالية.

وفي ضوء الاهتمام والتطوير الذي يحظى به قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية، فالمعهد كغيره من وحدات الجامعة، يلقى اهتمام معالي مدير الجامعة ورعايته؛ إذ بدأ العمل في تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي العالمية، وتطوير عمل المعهد، وتقييم تجربته خلال السنوات الماضية، ومن ثم رسم إستراتيجية مستقبلية وفق الاحتياجات والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. ومن ذلك إنشاء مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر الذي يهدف إلى تعزيز وتوطيد علاقة المعهد بالجهات الحكومة والشعبية في المجتمع الإندونيسي، وفتح مجالات أوسع للتعاون العلمي والثقافي مع الجامعات، ومراكز تعليم اللغات، والمؤسسات الثقافية، من خلال ما يقدمه المركز من الدورات، والبرامج التعاونية، وتوفير التعليم الموازي.

ومن باكورة هذه الأعمال البرنامج التعاوني مع جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية؛ حيث افتتح مركز تعليم اللغة العربية في الجامعة، وتم تجهيزه بمعمل لغوي مجهز بأحدث التقنية التعليمية، كما تم توقيع مسودة تفاهم مع الحملة الخيرية السعودية والحكومة المحلية في بندا أشيه للإشراف العلمي على معهد الحرمين الشريفين للدراسات الإسلامية والعربية.

وبجانب تعليم اللغة العربية تدرس العلوم الشرعية؛ حيث يمنح المعهد درجة البكالوريوس في الشريعة. وقد تمت معادلة هذه الشهادة من قبل وزارة الشئون الدينية مع التوصية بتحويل المعهد إلى كليةٍ للعلوم العربية والإسلامية. ونتطلع إلى فتح برامج للدراسات العليا في اللغة العربية والعلوم الشرعية، كما افتتح حديثًا دبلوم العلوم الإدارية والمصرفية الإسلامية؛ لتأهيل الدارسين فيه بالعلوم الإدارية والمصرفية الإسلامية، والمحاسبة، وإدارة الأعمال مدة عام دراسي واحد. ويمنح الدارس في القسم شهادة الدبلوم في العلوم الإدارية والمصرفية الإسلامية.

وبالنظر إلى تلك الإنجازات التي حققها المعهد خلال مسيرته الطويلة في هذا الأرخبيل، يقول أحد مديريه: «إنَّ المعهد بمثابة الشجرة اليانعة التي تؤتي ثمارها كل حين بإذن ربها، فقد تخرج فيه ما يقرب من ١٢٠٠٠ طالب وطالبة خلال الأربع والثلاثين سنة الماضية، يشاركون في تحقيق التنمية بالمجتمع الإندونيسي ومجتمعات جنوب شرق آسيا، والنهوض بها في كافة المستويات».

أنشئ المعهد بموجب موافقة الديوان الملكي رقم ٥/ ن/ ٢٦٧١٠ في ٢١ من ذي الحجة ١٣٩٨هـ، وعهد إلى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض مهمة الإشراف عليه ومتابعته، وبدأت الدراسة فيه في شهر جمادى الأولى عام ١٤٠٠هـ الموافق ١٩٨٠م، ثم افتُتح رسميًّا يوم ٨/ ٧/ ١٤٠١هـ الموافق ١٢/ ٥/ ١٩٨١م تحت اسم (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بإندونيسيا). وفي عام ١٤٠٥/ ١٤٠٦هـ افتُتحت المرحلة الجامعية في المعهد، وفي عام ١٤٠٦/ ١٤٠٧هـ عُدّل اسم المعهد إلى (معهد العلوم الإسلامية والعربية بإندونيسيا).

الرؤية:

الريادة والتميُّز والإبداع في التعلم والتعليم والبحث العلمي في العلوم الإسلامية والعربية.

الرسالة:

توفير برامج علميَّة متميِّزة وعالية الجودة في العلوم الإسلامية والعربية، قادرةً على تأهيل كفاءات متخصصة تمتاز برؤية شرعيَّة صحيحة، من خلال بيئة تعليميَّة محفزة على

التعلم والتعليم والبحث العلمي، تسهم في بناء المجتمع، وتعزيز التعاون بين المملكة العربيَّة السعوديَّة وجمهورية إندونيسيا.

الأهداف:

- نشر العلوم الإسلامية والعربية وتعليمها.
- تأهيل نخبة من المعلمين والدعاة المتمكنين في العلم الشرعي واللغة العربية.
- تأهيل كفاءات متخصصة في القضاء الشرعي والاقتصاد الإسلامي.
- تطوير طرق وأساليب تعليم اللغة العربية، وتعزيز كفاءة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تشجيع البحث العلمي والترجمة وخدمة الباحثين في العلوم الإسلامية والعربية.
- تعزيز التعاون الثقافي والعلمي بين المملكة العربية السعودية وجمهورية إندونيسيا.

مراحل تطور الدراسة في المعهد:

مرت برامج المعهد وخططه الدراسية بمراحل عديدة، وبالرغم من صعوبة تحديد فواصل دقيقة بين هذه المراحل فإن هناك بعض المعالم والسمات للخطط الدراسية، وعدد المستويات، ونوعية المقررات الدراسية التي تميز كل مرحلة عما قبلها. ويمكن تحديدها في أربع مراحل:

المرحلة الأولى_مرحلة التأسيس:

وهي المرحلة الممتدة من بداية تأسيس المعهد حتى نهاية عام ١٤٠٢هـ، وسميت بذلك لأنّ المناهج والخطط الدراسية لم تكن قد اكتملت بعد. وقد قسمت الدراسة في المعهد إلى ثلاثة مستويات دراسية، وبلغ عدد الفصول الدراسية وقتئذ سبعة فصول؛ ثلاثة منها للمستوى الأول، واثنان للمستوى الثاني، واثنان للمستوى الثالث.

وفي هذه المرحلة بلغ عدد الساعات الدراسية عشر ساعات أسبوعيًّا، بمعدل ساعتين يوميًّا. وكانت المقررات الدراسية عبارة عن مجموعة من المذكرات في تعليم اللغة العربية أُعِدّت من قِبل أساتذة المعهد، إضافةً إلى بعض الكتب والمذكرات الصادرة عن معهدي تعليم اللغة العربية التابعين لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود.

المرحلة الثانية- المرحلة الانتقالية:

وهي المرحلة الممتدة من نهاية عام ١٤٠٢هـ إلى عام ١٤٠٥هـ، وفي هذه المرحلة زاد الإقبال على المعهد بشكل كبير؛ إذ بلغ عدد المتقدمين لامتحان القبول أكثر من ألف طالب وطالبة من أنحاء إندونيسيا، وأجريت في هذه المرحلة تغييرات جذرية في المستويات الدراسية والمقررات، كما صارت الدراسة في هذه المرحلة مقسَّمة إلى زمنين:

الأول: صباحيّ، ويشمل ستة مستويات دراسية، بمعدل عشرين ساعة في الأسبوع.

الثاني: مسائيّ، ويشمل أربعة مستويات دراسية، بمعدل ست ساعات في الأسبوع.

المتغيرات التي طرأت على هذه المرحلة:

١- نظرًا إلى تغير نظام الدراسة من ثلاثة مستويات إلى ستة مستويات كان من الضروري وضع مقررات دراسية تناسب جميع المستويات، ومن ثم أُعِدّتْ أكثر من خمسين مذكرة للتدريس، بالإضافة إلى بعض الكتب والمذكرات المساعدة من معهد اللغة العربية التابع لجامعة الملك سعود في الرياض.

٢- إنشاء مَعْملينِ للغة أُفيد منهما في دروس الأصوات، وفهم المسموع والمنظور، وتدريبات الأنماط المتعددة في شتى المستويات.

٣- إعداد نموذج لامتحان القبول وفق معايير فنية لقياس المقدرة اللغوية للطلاب المتقدمين؛ كي يمكن تحديد مستوياتهم.

٤- زيادة عدد المعلمين حتى وصل إلى واحد وعشرين معلِّمًا ومعلِّمة أغلبهم من المتخصصين ذوي الخبرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مما كان له الأثر الطيب على الدارسين.

أهم مشكلات المرحلة الثانية:

١- افتقار المعهد إلى كتاب متدرج متكامل يخدم جميع المستويات اللغوية.

٢- افتقار المذكرات إلى وسائل الإيضاح.

٣- قلة التدريبات والتطبيقات اللغوية في عدد كبير من المذكرات.

٤- صعوبة بعض المذكرات على المستويات الدراسية الأولى؛ لاحتوائها على مفردات لغوية متقدمة.

٤- عدم تكيف بعض الطلاب مع الطريقة السمعية الشفهية؛ لتعودهم على فهم المقروء.

٥- طول المدة الدراسية لتعليم اللغة العربية على مدار ثلاث سنوات في ستة مستويات.

المرحلة الثالثة- النمو:

وهي المرحلة الممتدة من عام ١٤٠٥هـ إلى عام ١٤٢٦هـ، وفي بداية هذه المرحلة عُدّل التنظيم العلمي في المعهد بتحويل المعهد إلى أقسام وشعب علمية هي:

أ – قسم الشريعة.

ب- قسم الإعداد اللغوي (البرنامج المكثف وغير المكثف).

ج – شعبة التعليم التكميلي.

د – شعبة تأهيل المعلمين.

واقتضى ذلك إجراء تغييرات مناسبة لبرامج الدراسة في المعهد وخططها، وإلغاء نظام المستويات الستة في الإعداد اللغوي، وقصرها على مستويات أربعة في سنتين دراسيتين.

ولتعويض النقص في المستويات زيدت عدد الساعات الدراسية خمس ساعات أسبوعية؛ لتصل إلى خمس وعشرين، وعُدّلت الخطة الدراسية للبرنامج المكثف في قسم الإعداد اللغوي، كما أُلغيتْ كثير من المذكرات، واعتُمدَ عِوضًا عنها كتاب العربية للناشئين، وبعض المذكرات المساعدة لمعالجة جوانب الضعف لدى الطلاب كمادة التدريبات الصوتية.

واستمر العمل بهذه الخطة حتى عام ١٤١٥هـ عندما أصدرت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية سلسلة تعليم اللغة العربية عن طريق معهد تعليم اللغة العربية في الرياض؛ فتقرر العمل بكتب السلسلة على مراحل؛ لتحل محل كتاب العربية للناشئين. وقد أجريت بعض الدراسات المقارنة بين كتب السلسلة وكتاب العربية للناشئين، ثم استقر الرأي على اعتماد كتب السلسلة في عام ١٤١٩هـ، كما عدلت بعض المذكرات المقررة على الطلاب، وغُيِّر مقرّر الثقافة الإسلامية للمستويين السادس والثامن شريعة إلى مقرر الدعوة الإصلاحية، واكتفي بتدريس مقرر الثقافة الإسلامية في المستويين الأول والثالث.

وفي العام الدراسي ١٤٢٣/ ١٤٢٤هـ ضُمّت شعبة دبلوم تأهيل المعلمين إداريًا إلى قسم الشريعة تحت اسم «القسم الجامعي»، وضُمّتْ شعبة التعليم التكميلي إلى قسم الإعداد اللغوي تحت اسم «قسم الإعداد اللغوي».

المرحلة الرابعة_التطور:

وهي المرحلة الممتدة من عام ١٤٢٦هـ إلى وقتنا الحاضر، وفي هذه المرحلة المهمة بدأ المعهد في الإفادة من التقنية الحديثة في تطوير الأساليب التربوية والتعليمية لزيادة كفاءته، كما شهد المعهد توسعًا ملحوظًا في أقسامه وبرامجه؛ إذ افتتح قسم لدراسة الطالبات في التعليم التكميلي وقسم الشريعة بجانب قسم الإعداد اللغوي، كما افتُتح فصل للمعلمات الإندونيسيات في شعبة دبلوم تأهيل المعلمين في بداية الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣١/ ١٤٣٢هـ. وصدرت الموافقة في العام نفسه على افتتاح قسم للعلوم الإدارية والمالية الإسلامية في مرحلة الدبلوم المتوسط، وبدأت الدراسة فيه في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤هـ. كما صدرت الموافقة في أوائل العام ١٤٣٢هـ على افتتاح قسم جامعي للغة العربية، يمنح درجة البكالوريوس في تخصص اللغة العربية. وبدأت الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعيّ ١٤٣١/ ١٤٣٢هـ في برنامج التعليم الموازي، وبرنامج التعليم عن بعد.

وفي هذه المرحلة افتُتح معهد خادم الحرمين الشريفين في بندا أتشيه، وعهدت مهمة الإشراف العلمي والأكاديمي إلى معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكرتا، كما صدرت الموافقة السامية على افتتاح ثلاثة فروع جديدة للمعهد في أنحاء إندونيسيا، ووقعت اتفاقية رسمية بذلك بين الحكومتين السعودية والإندونيسية.

ومن جهة أخرى توسع المعهد في قبول الطلاب والطالبات في هذه المرحلة حتى بلغ عددهم في العام الدراسي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ ٢٩١٢ طالبًا وطالبة يمثلون جميع الجزر الإندونيسية، إضافةً إلى دول أخرى.

ولتعزيز علاقة المعهد بالجامعات ومراكز تعليم اللغة والمؤسسات العلمية في إندونيسيا افتُتح مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في المعهد. وبدأ العمل في تجهيز ثلاثة معامل لغوية جديدة، كما أجريت تحديثات لمعامل الحاسب الآلي، ودُعمت مكتبة المعهد بالمزيد من الكتب حتى صارت أكبر مكتبة عربية في شرق آسيا. كما بدأت في العام ١٤٣١/ ١٤٣٢هـ مراجعة شاملة لمناهج المعهد ومقرراته، وبدأ العمل في التطوير والجودة وإجراءات الاعتماد الأكاديمي في العام الدراسي ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤هـ

دور المعهد في خدمة المجتمع الإندونيسيّ والبلاد المجاورة:

للمعهد بفضل الله جهود مشكورة في هذا الميدان من خلال عدة مجالات؛ من أهمها:

- تعليم اللغة العربية ونشرها:

اللغة العربية هي لغة القرآن والسنة مصدرا التشريع الإسلامي، الذي يدين بهما غالبية الشعب الإندونيسي. ولا عجب أن يقبل هذا الشعب الكريم على تعلم اللغة العربية. ولذا كان للمعهد اهتمام بهذا الجانب خلال عقود عمله، بل كان تعليم اللغة العربية الأساس الأول الذي انطلق منه عمل المعهد. ومن أجل ذلك أقام المعهد عددًا من الدورات اللغوية المكثفة وغير المكثفة، تتراوح مدة كل منها ما بين أسبوعين وأربعة شهور. وتهدف إلى تأهيل معلِّمي اللغة العربية والعلوم الإسلامية، وتنمية مستوى دراسي اللغة العربية، وتقوية الروابط بين المعهد وبين مختلف الجهات الحكومية والمؤسسات الأهلية المعنية بتعليم اللغة العربية. وقد نفذ المعهد ما يقرب من خمسين دورة حتى الآن.

- تأهيل المعلمين:

تبعًا لاهتمام المعهد بالجانب العلمي والتعليمي كان له اهتمام خاص بتأهيل المعلمين، حيث أنشئت شعبة خاصة لتأهيل المعلمين عام ١٤٠٥هـ، لا تزال تخرّج سنويًّا العديد من المؤهلين. ولم يكتف المعهد بهذا بل سعى إلى إقامة العديد من الدورات التربوية التأهيلية لمن لا يستطيع الانتظام في الدراسة عامًا كاملًا، فأقيمت حتى الآن حوالي سبعين دورة في العديد من المدن الإندونيسية لتأهيل المعلمين في المعاهد والجامعات الإندونيسية.

التعاون الخارجي:

يعدّ التعاون الخارجي بين المعهد والوزارات والمؤسسات التعليمية والجامعات والمعاهد التي تقوم بتعليم اللغة العربية من أهم الأنشطة التي يحرص المعهد على تحقيقها. وقد افتتح حديثًا مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر الذي يهدف إلى تعزيز وتوطيد علاقة المعهد مع كافة الجهات الرسمية والشعبية المعنية بتعليم اللغة العربية وتعزيز التعاون والتبادل الثقافي والعلمي مع هذه الجهات، والتخطيط للدورات والبرامج التعاونية، والإشراف على تعليم اللغة العربية على مركز تعليم اللغة العربية في جامعة

شريف هداية الله الإسلامية الحكومية ومعهد خادم الحرمين الشريفين للدراسات الإسلامية والعربية في بندا أتشيه. كما يتمثل التعاون الخارجي في التدريس وإلقاء المحاضرات في المعاهد والمؤسسات التعليمية الإندونيسية والزيارات وتبادل الخبرات في حقل تعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية. والمعهد يولي هذا الجانب اهتمامًا كبيرًا حتى أصبحت تجربة المعهد في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها مثالًا يحتذى به لدى كثير من الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية.

والتعاون الخارجي له أوجه عدة؛ منها:

أ- التدريس:

أوفد المعهد العديد من الأساتذة إلى كثير من الجامعات ومراكز تعليم اللغة العربية في إندونيسيا للتدريس فيها يومًا في الأسبوع، ومن الجهات المستفيدة جامعة ابن خلدون في بوقور، وجامعة جاكرتا الوطنية (جامعة إيكيب جاكرتا سابقًا)، ومركز تعليم اللغات التابع لوزارة الدفاع الإندونيسية، والجامعة الإندونيسية في ديبوك، وجامعة شريف هداية الله (قسم الأداب) وكلية أصول الدين وقسم الدراسات العليا) وجامعة جواندا في بوقور، ومعهد دار الرحمن، ووكالة الأنباء الإندونيسية (أنتارا) في جاكرتا، ووزارة الخارجية، والشرطة الإندونيسية (مركز تعليم اللغات)، ووزارة السياحة.

ب- تبادل الزيارات بين المعهد وكثير من المؤسسات التعليمية الإندونيسية؛ لتوطيد العلاقة مع هذه المؤسسات، وبحث سبل التعاون معها في مجال ترقية تعليم اللغة العربية في هذه المؤسسات، والاستفادة من خبرات المعهد.

ج- إلقاء المحاضرات العلمية العامة:

يسهم أساتذة المعهد بحمد الله في إلقاء العديد من المحاضرات الثقافية العامة في شتى الموضوعات، ويتعاون مع الجهات العلمية والثقافية الرسمية في هذا المجال.

د- نشر الكتب والدروس النافعة:

كان للمعهد -بتيسير الله- جهود في نشر العلم واللغة العربية من خلال توزيع الكتب المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى أشرطة سجلت عليها دروس في تعليم اللغة العربية، كما حرص على توزيع تراجم معاني القرآن الكريم باللغة الإندونيسية التي يصدرها مجمع الملك فهد لطباعة المصحف، وتوزيع بعض مطبوعات الجامعة العلمية النافعة.

هـ - إقامة الدورات التربوية والعلمية داخل وخارج إندونيسيا:

حرص المعهد إكمالًا لجهوده العلمية على أن يكون له حضور في الدول القريبة من إندونيسيا؛ وإضافة إلى قبوله طلابًا من تلك الدول فقد توّج جهوده بإقامة دورات علمية في تلك الدول، أو المشاركة في الدورات التدريبية التي تقيمها جهات علمية في تلك الدول.

الأنشطة والبرامج الطلابية:

يولي المعهد النشاط الطلابي اهتمامًا كبيرًا؛ فهو الميدان العملي للعملية التعليمية والتربوية، وقد سعى المعهد إلى إقامة العديد من الأنشطة الطلابية التي تحقق التكامل بين الجانب العلمي والجانب التربوي والجانب النفسي في تكوين شخصية الطالب، كما حرص أن تكون هذه الأنشطة متنوعة المشارب، متعددة الأشكال؛ لتلبي الاحتياجات كافة، وتشبع كل الرغبات والهوايات؛ فتنوعت هذه الأنشطة بين دورات علمية، ودورات مهارية، ودورات فنية، ومباريات ومسابقات رياضية؛ تشمل رياضات مختلفة، ومسابقات ثقافية وبحثية، وزيارات اجتماعية، ومحاضرات ودروس علمية.

وقد حددت الإدارة أهداف وحدة النشاط الطلابي في المعهد بما يلي:

١- استثمار أوقات الطلاب ببرامج هادفة ومفيدة تعود عليهم وعلى مجتمعهم وأمتهم ووطنهم بالخير والفائدة.

٢- اكتشاف المواهب والقدرات الإبداعية، والعمل على صقلها وتنميتها.

٣- تدريب الطلاب على الانقياد والطاعة في المعروف، وتحمل المسئولية، والمشاركة في النهوض بأعباء الحياة.

٤- توثيق الروابط الأخوية بين الطلاب، وتقوية روح التآلف والتعاون والمحبة بينهم، وتعميق رغبتهم في خدمة بلادهم، والتفاعل مع قضايا وطنهم ومجتمعهم وأمتهم الإسلامية.

٥- علاج مشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية والبدنية وتنمية الثقافة العامة.

٦- تدريب الطلاب وتنمية اتجاهاتهم نحو العمل واحترام العاملين، وإتقان ما يتولونه من أعمال ومسئوليات.

٧- تنمية الروح الرياضية واللياقة البدنية لدى الطلاب، وممارسة الترويح الهادف المباح.

العلاقة بين المعهد والمؤسسات الحكومية والشعبية في المجتمع الإندونيسي:

يرتبط المعهد بعلاقات متميزة على المستوى الرسمي والشعبي، ويحظى بقبول لدى الجميع، وهو ما يضاعف المسئولية ويتطلب استثمارَ هذا الاتجاه الإيجابي في التوسع وبناء إستراتجية لعمل المعهد في السنوات القادمة إن شاء الله. كما أنّ ذلك يتطلب المزيد من الجهود لمواجهة الحملات التنصيرية، أو التيارات التغريبية، أو الدعوات والتوجهات المخالفة؛ التي تتسمى باسم الإسلام وتسعى إلى التلبيس والتدليس وإثارة الشبهات، والتغلغل في المجتمع الإندونيسي الذي ظلّ على مدى قرون بعيدًا عنها.

٢- معهد خادم الحرمين الشريفين عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعربية في بندا أتشيه

معهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعربية في بندا أتشيه، تم افتتاحه في ١٥/ ١/ ١٤٢٨هـ. وظل مسماه (مركز تعليم اللغة العربية) حتى عام ٤/ ٩/ ١٤٢٩هـ ليتغير إلى معهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعربية، وذلك بالأمر السامي رقم (٦٧٧٩/ م/ ب). وقد قامت ببنائه وتأثيثه وتجهيزه بكل الخدمات التي تسهل لطالب تعلم اللغة العربية الحملةُ الخيرية السعودية بأتشيه التابعة لوزارة الداخلية في المملكة العربية السعودية، ويشرف عليه إداريًّا مسجد رايا بيت الرحمن، وبإشراف تعليمي من معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض.

أهداف المعهد

وبناء على ما قررته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تتمثل أهداف المعهد فيما يلي:

- نشر العلوم العربية والإسلامية وتعليمها
- تعزيز كفاءة المعلمين المتخصصين في اللغة العربية لغير الناطقين بها وتزويدهم بالعلوم الشرعية.
- تطوير المناهج الدراسية في الجامعات الإسلامية.

- تقديم المساعدات من الكتب المدرسية والكتب العربية والوسائل التعليمية للجامعات والمدارس.
- إعداد المقالات العلمية المتصلة باللغة العملية في مجال تعليم اللغة العربية.
- تنظيم دورات علمية لتأهيل معلمي اللغة العربية.

ويُعدُّ المعهد من أهم المعاهد التي تُعلِّم اللغة العربية والعلوم الشرعية في الشمال الغربي لإندونيسيا. وكانت البداية منذ ست سنوات بدورات لغوية، ثم بالدراسة النظامية على مستوى الإعداد اللغوي بعد موافقة الجهات المسئولة في جمهورية إندونيسيا والمملكة العربية السعودية، يُمنح الدارس بعد تخرجه شهادة الدبلوم العام في اللغة العربية. ومدة الدراسة فيه عامان في أربعة مستويات دراسية. ووصل عدد الطلبة حاليًا ١٩٣ طالبًا وطالبة في الفترة الصباحية والمسائية. كما تمت الموافقة من جامعة الرانيري على قبول طلاب وطالبات المعهد في المستوى الخامس في كلية التربية، أو كلية الآداب، أو في أي كلية مناسبة، ومنذ سنوات تخرج خلالها مئات الطلاب والطالبات.

والمعهد يحوي جميع ما يحتاجه الطالب من وسائل تعليمية تساعده على فهم اللغة العربية؛ من معمل للغة العربية، وأجهزة حاسب آلي، ومكتبة عربية تحوي مراجع لغوية وشرعية.

يقوم المعهد بالتعاون الخارجي مع بعض المعاهد والجامعات في أتشيه بالتدريس، أو بعض الدورات اللغوية والشرعية، وقد بدأ ذلك -فعلا- مع جامعة الرانيري من العام الدراسي ١٤٣٤ - ١٤٣٥هـ حيث يقوم أساتذة المعهد بالذهاب إلى تلك الجامعة؛ لتدريس مواد اللغة العربية والعلوم الشرعية.

ومن الدعم الذي تقدمه جامعة الإمام للمعهد أرض تبلغ مساحتها أكثر من عشرة آلاف متر مربع في موقع إستراتيجي على طريق مطار بندا أتشيه، كما قامت الجامعة بإيفاد معلمِين وموظفِين سعوديين إلى المعهد.

وقبل أيام قلائل جرى وضع حجر أساس لمشروع مبنى المعهد على أرض واسعة في وسط المحافظة وبمواصفات متميزة ستكون بعد توفيق الله عونًا على تهيئة المكان والوسائل التعليمية المناسبة بما يتوافق وشغف الشباب من شعب آتشيه بدراسة الشريعة واللغة العربية. وما هذا المشروع إلا امتداد لدعم حكومة خادم الحرمين

الشريفين لكل ما من شأنه خدمة المسلمين في مختلف أنحاء العالم، ونشر الشريعة الإسلامية السمحة واللغة العربية في بلدان العالم الإسلامي كافة، واستمرارًا لجهود المملكة العربية السعودية في دعم أعمال الخير في العالم، ومن ذلك دعمها لمتضرري (بندا أتشيه) بعد مأساة التسونامي التي ذهب ضحيتها مئات الآلاف من السكان، وهدمت البيوت والمؤسسات في المحافظة، فقد هبَّت المملكة كعادتها لنجدة المسلمين بكافة أنواع التعاون والمساعدة، ومن ذلك سعيها الحثيث لنشر التعليم، وبخاصة في مجال الشريعة واللغة العربية.

٣- معهد الراية العالي بسوكابومي

يتبع المعهد مؤسسةَ الراية الإندونيسية، وتمّ افتتاحه في احتفال خاص أقيم في ٤/ ١١/ ١٤٢٣هـ تحت رعاية أمير محافظة (شي بداك) في منطقة (سوكابومي) الإندونيسية، وأعيان المنطقة، وذلك بعد استكمال جميع الإجراءات النظامية. وهو يقع في Jl. Perintis Kemerdekaan, Desa Sukamulya, Kecamatan Cikembar, بسوكابومي، جاوا الغربية.

وقد جاءت فكرة تأسيس المعهد نظرًا لاحتياج المجتمع الإندونيسي المسلم للدعاة والعلماء الأَكْفاء في الساحة الدعويّة على منهج سلف هذه الأمة، ويسعى كل حين لترقية جودة العمل وتوسيع نطاقه؛ للعناية بتأسيس مجال متخصص في اللغة العربية والعلوم الشرعية؛ نظرًا إلى الحاجة الملحّة وبخاصة الدعاة والمربون في هذا العصر، ومن هنا تكون وجهة نظره (لتكون مؤسسة لإعداد العلماء والدعاة ذوي الكفاءة الذين سيكونون عنصرًا هامًّا في تنوير الأمة ونهضتها).

قد بدأت برنامجها التعليمي في سنة ١٤٢٦هـ، وكان عددهم مائة وخمسة عشر طالبًا. وفي شوال سنة ١٤٣٠هـ وُضع الحجر الأساس لمشروع مماثل لقسم الطالبات، وتم استقبال الدفعة الأولى في سنة ١٤٣١هـ، وكان عددهن اثنتين وأربعين طالبة، وقد تخرجت أول دفعة للطالبات في شهر يوليو من عام ٢٠١٢م.

ثم نبعت فكرة أخرى حول ترقية المعهد إلى افتتاح كليات للدراسات الشرعية واللغوية، حيث تسعى المؤسسة إلى تخريج طالب حاصل على إجازة عالمية راقية، تعينه في تقديم دور فاعل في المجتمع الإندونيسي في قطاعات حكومية؛ كوزارة التربية

والتعليم، ووزارة الشئون الدينية، ووزارة العدل، وغير الحكومية، كأن يفتح الطالب المتخرج معهدًا خاصًّا للغة العربية والعلوم الإسلامية، ويقدم دورًا دعويًّا في المساجد والمراكز الإسلامية الأخرى.

ولأجل تلك الأسباب افتتح في شهر أغسطس من العام ٢٠١٢م كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، حيث تستقطب الكلية خريجي المعهد المتفوقين البارزين، مع استقطاب دفعة أخرى من خارج المعهد إذا توافر في الطلاب شروط القبول والتسجيل للكلية مستقبلًا.

رسالة المعهد العالي والكلية (القسم الجامعي)

- نشر تعاليم الإسلام على هدي القرآن والسنة مطابقًا مفاهيم السلف الصالح (أهل السنة والجماعة) عن طريق حركة الدعوة التي يقودها رجال ذوو علوم شرعية وأمانة عالية.
- القيام ببرنامج التعليم العالي في ميدان الدراسات الإسلامية حيث تكون الكفاءة اللغوية لدى الطالب أساسًا في الحصول على الكفاءة العلمية والمهارات الشخصية؛ كالعالم، والداعي، ومعلم اللغة العربية والعلوم الإسلامية.
- بناء شبكة التعاون والعلاقات المناسبة في إطار تنمية المؤسسة في جميع جوانبها؛ نحو تحقيق الأمة التاقية المستقلة المتحضرة.

أهداف المعهد العالي والكلية (القسم الجامعي)

- إخراج العلماء والدعاة ذوي علوم شرعية كافية وشخصية قوية واستعداد كامل للقيام بالدعوة وإصلاح المجتمع.
- القيام بالدراسات والبحوث العلمية في شتى أنواع العلوم الإسلامية.
- بناء التعاون في مجال العلوم والدعوة والمجالات الأخرى في إطار خدمة الإسلام والمجتمع.

البرنامج التعليمي والنظام التربوي:

- يفتح معهد الراية العالي برنامجين دراسيين:

١ – معهد الإعداد، وهو برنامج تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية الذي يقضيه الطالب من خلال سنتين (أربعة مستوايات).

٣– كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، يقضي الطالب في هذه الكلية أربع سنوات (ثمانية مستوايات).

- يستعمل هذا البرنامج التعليمي نظام المستويات. يقضي الطالب كل مستوى من خلال فصل دراسي واحد (٢١ أسبوعًا). ويتضمن كل مستوى موادّ يجب على الطالب دراستها وتكميلها.
- عدم نجاح الطالب في تكميل جميع المواد في مستوى معين يؤدي إلى عدم استحقاقه الاستمرار في الدراسة في المستوى الذي يليه.
- يدرس الطالب في هذا البرنامج التعليمي مجموعة من المواد الإسلامية والعربية؛ كالقرآن (الحفظ والتجويد)، والتفسير، والحديث، والعقيدة، (التوحيد)، والفقه، والتاريخ الإسلامي، ومصطلح الحديث، وأصول الفقه، والنحو والصرف، والبلاغة، والتعبير، والإنشاء، وغيرها. وبجانب ذلك يزوّد الطالب بمبادئ الكمبيوتر وغيرها من المواد المؤيدة.
- تكون العربية لغة تواصل في عملية التعليم والتربية.

مميزات المعهد العالي والكلية (القسم الجامعي)

- كالمؤسسة التعليمية المبنية على نظام «Pesantren» (حيث يسكن الطلبة والأساتذة داخل حرم الجامعة) يطبق المعهد توحيد النظام التربوي والبرنامج التعليمي على شكل الدراسات الإسلامية لدى السلف.
- يقع حرم المعهد في المنطقة الجبلية حيث يوجد فيها الهواء النقي والمناظر الجميلة بعيدا من التلوّث.
- يهيئ المعهد أدوات التعليم الكاملة المزودة بالوسائط الصوتية والمرئية والكتب المرجعية الكافية.
- مرافق المعهد الكاملة؛ كالجامع الكبير الشامخ، وسكن الطلبة، والمطعم، وملاعب الرياضة، وقاعة الاجتماعات، والمستوصف وغيرها.
- المدرسون ذوو الخبرات والكفاءة في هذا المجال. فمدرسو العربية والعلوم

الإسلامية خاصة هم خريجو الجامعات البارزة في الشرق الأوسط ومعهد العلوم (LIPIA) بجاكرتا.

- التعليم والكتب والسكن والغذاء كلها مجانا.
- الأنشطة المسائية المتنوعة والشاملة على تنمية جميع مواهب الطلبة.
- الطلبة هم وفود من شتى المناطق في إندونيسيا.
- تكون العربية لغة تخاطب في حياة الطلبة اليومية داخل حرم المعهد بجانب كونها لغة إجبارية في عملية التعليم.
- موقع المعهد مناسب جدًّا للتركيز في التعلم، والحفظ، والتبحر في العلوم.

أولا- معهد الراية العالي:

- البرنامج التعليمي للمعهد:

- بدأ المعهد بافتتاح البرنامج الأول لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية للطلاب، ثم اتُّبع نفس البرنامج لقسم الطالبات. والمعهد يمنح الطالب شهادة دبلوم الوسيط في اللغة العربية والعلوم الإسلامية بعد إكمال عامين دراسيَّين، ويتمّ اختيار نخبة من الطلاب لمواصلة برنامج تكميلي مكثف لعام واحد، فيكون بذلك مدة البرنامج ثلاث سنوات دراسية (ست مستويات). وهذا الأخير يشمل قسم الطلاب فقط. وأما الطالبات فيقتصر برنامجهن على عامين دراسيين. وفي العام المنصرم بعد افتتاح الكلية، تم إلغاء المستويين الأخيرين، وصار الطلاب الذين ينضمون إلى البرنامج التكميلي هم طلاب الكلية.
- يقضي الطالب كلّ مستوى من خلال فصل دراسي واحد (٢١ أسبوعًا).
- عدم نجاح الطالب في تكميل جميع المواد في مستوى معين يؤدي إلى عدم استحقاقه الاستمرار في الدراسة في المستوى الذي يليه.
- يدرس الطالب في هذا البرنامج التعليمي مجموعة من المواد اللغوية والعلوم الشرعية؛ كالمهارات اللغوية الأربع، والنحو، والصرف، والبلاغة، والتعبير، والإنشاء، وغيرها، والقرآن (حفظًا وتجويدًا)، وعلوم القرآن، والتفسير، والحديث، ومصطلح الحديث، والعقيدة (التوحيد)، والفقه وأصوله، والقواعد الفقهية، وتاريخ التشريع والتاريخ الإسلامي، وغيرها.

- اعتماد اللغة العربية لغة التواصل في عملية التعليم والتربية وغيرها من النشاطات اللاصفية؛ كالدروس التأصيلية، والجمعيات، والدورات، والبرامج الثقافية الملائمة للطلاب.

طاقة المعهد الاستيعابية:

كان المعهد في السنوات التسع الماضية يستقبل الطلاب فقط، ففُتح قسم خاص للطالبات كما ذكر سابقًا، وقد بلغ عدد الدارسين والدارسات فيه عام ٢٠١٣م نحو ٤١٠ طلاب وطالبات، وتخرج فيه في العام الماضي ٢٠١٢م مئة وخمسون طالبًا، خمسة وأربعون منهم من المستوى السادس، ومئة دارس من المستوى الرابع، وثماني عشرة طالبة.

تم قبول أكثر من نصف الخريجين في الجامعات من خارج إندونيسيا والجامعات المحلية؛ ليحصلوا على مؤهلات تتيح لهم الإسهام في أداء الرسالة التي أُعِدُّوا من أجلها بكفاءة عالية. فقد تم قبول خمسة عشر طالبًا وطالبةً في جامعة إفريقيا العالمية بالسودان، كما تم قبول أربعة عشر طالبًا في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عام ٢٠١٣م، وقد سافروا وبدءوا في الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣م. وبهذا يصل عدد طلاب الراية الذين يدرسون في الجامعة الإسلامية أربعين طالبًا، مع وجود الخريجين القدامى الذين تخرجوا في الجامعة الإسلامية، بل اجتاز بعضهم الاختبار المنظم لمرحلة الدراسات العليا، وبدءوا مرحلة الماجستير في العام الماضي.

أما الجامعات المحلية، فثقتها في خريجي معهد الراية كبيرة، حيث يتم قبول عدد كبير منهم في جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض فرع جاكرتا المعروف بمعهد العلوم الإسلامية والعربية (LIPIA) في كلّ سنة وبخاصة في العام الدراسي الحالي؛ إذ بلغ عدد المقبولين ثلاثين طالبًا، ومن بينهم الخريجات في المعهد.

وأما جامعة ابن خلدون بـ(بوغور) فقد قبلت هي الأخرى عددًا كبيرًا من الطلاب، واستفادت الجامعة كثيرًا، وبخاصة في البرامج والأنشطة المختلفة داخل الجامعة وخارجها، حيث يقدِّمون دروسًا ودورات في اللغة العربية، ويلقون محاضرات وبرامج دعوية في قاعات الجامعة المختلفة.

ثانيا - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية:

جاءت فكرة إنشاء وتأسيس كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بسوكابومي عام ١٤٣٢هـ/ ٢٠١٢م؛ بناء على رغبة الإخوة المحسنين الذين رأوا التقدم الباهر الذي حقَّقه معهد الراية العالي من حيث تكوين شخصيّة الطالب الإندونيسي الذي كان يتلقى تعليمه الإعدادي من المعهد على مستوى لغوي وشرعي راق؛ مما جعل الجامعات المحليّة والعالميّة تتنافس في استقطابهم للدراسة فيها، فهيَّأ الله رجالًا هم للخير متسابقون، فتكفلوا بوضع لبنة الأساس لها وتمويلها من أجل إبقاء الطلاب على بيئتهم؛ لينهلوا من العلوم الشرعية والعربية. فبدأت الدراسة في الكلية اعتبارًا من العام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ الموافق ٢٠١٢/ ٢٠١٣م، وقد أنشئت الكليّة لتكون مركز علم ومعرفة على المستوى الجامعي، ومصدر إشعاع إسلامي متخصص تمتد آثاره عبر إندونيسيا إلى الأقطار والشعوب الإسلامية التي تتطلع إلى مزيد من الدراسات الشرعية والإسلامية.

وقد تمّ وضع منهج كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بعد النظر والدراسة في مناهج كليات الشريعة بجامعات عالمية مختلفة؛ لتتناسب مع معايير الجودة والتطوير.

وبعد الاطلاع على هذه المناهج تمّ تكوين لجنة خاصة لوضع المنهج، تداولت اللجنة، وتم التوصل إلى منهج علمي يواكب الدرجة العلمية الممنوحة، أخضع عمل هذه اللجنة إلى ورشة تقويم المنهج تطويره، شارك فيها الخبراء الذين تداولوا هذا المنهج بالتحليل والمناقشة والدراسة، وتوصَّلوا إلى توصيات تمت مراعاتها في المنهج المتبع في الكلية.

قيم الكلية:

تمتاز هذه الكلية بالاهتمام بالمسئولية، والتعاون، والاحترام، والاستقامة، والانتماء، والعدالة، والعمل الجماعي، والقيادة الفعالة، والمساءلة، والمشاركة.

أهداف الكلية:

١- تحقيق الإلمام الوافي عند الطلاب بالأحكام الفقهيّة في كافة المجالات، وتأصيلها وتصحيحها على وجه يحقق مقاصد الشريعة ومصالح العباد.

٢- توجيه الطلاب عمليًّا إلى كتب التراث، والاستفادة منها في معالجة الوقائع ومواجهة التحديات المعاصرة.

٣- تنمية الفكر الفقهي في الطلاب وتزويدهم بما يمكنهم من طرح الحلول الشرعية للوقائع الحديثة إلى جانب الأصول والفروع الفقهية المقررة.

٤- التواصل مع المجتمع والنظر في قضاياه من خلال تهيئة خريجي الكلية للعمل في العديد من المجالات، وإعداد العاملين في مرافق الدولة المختلفة ومؤسساتها بما يغطي حاجتها الشرعية والثقافية والشئون القانونية.

٥- تخريج العلماء القادرين على العمل بوزارة العدل ومجالس القضاء ومكاتب المحاماة.

٦- تخريج العلماء القادرين على العلمل بوزارة الأوقاف؛ أئمة، وخطباء، ووُعَّاظ.

٧- تخريج العلماء القادرين على العمل في بيوت الزكاة والمؤسسات المالية الإسلامية.

٨- تخريج الطلاب القادرين على مواصلة البحث العلمي في كلية الدراسات العليا في مرحلة الماجستير.

٩- إعداد البحوث والدراسات العلمية؛ إثراءً للعملية التعليمية، واستجابة لحاجة المجتمع، وإذكاء حركة الاجتهاد الفقهي، والمشاركة في المؤتمرات العلمية والندوات الثقافية داخل البلاد وخارجها، والعمل على تطوير المناهج الدراسية بما يتفق وحاجة الطلاب وخدمة المجتمع وفق المعايير العلمية والتربوية.

١٠- المشاركة في القضايا التي تهمّ المجتمع الإندونيسي بصفة خاصة، والعالم الإسلامي بصفة عامة، وذلك عن طريق وسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة والمكتوبة.

١١- تخريج المتخصصين في علوم الشريعة والدراسات الإسلامية على وجه يتعامل فيه الخريج مع العصر بأسلوب علمي مقنع، وعقلية متفاعلة مدركة وموجهة.

١٢- غرس المفاهيم الإسلامية وتعميم المعرفة بأحكام الله تعالى، وتعليم النشء الأحكام الإسلامية.

١٣- جعل إندونيسيا -وهي أكبر دولة إسلامية- مصدر إشعاع إسلامي متخصص يمتد أثره للخير عبر إندونيسيا إلى الأقطار والشعوب الإسلامية التي تتطلع إلى مزيد من هذه الدراسات.

ما تتميز به الكلية:

١- تنوع المواد المتخصصة في الفقه وأصوله، والحديث، والتفسير، والقانون، التي تساند الطلبة في الكلية.

٢- إتاحة الفرصة للطلاب في إجراء بحوث على تقنيات تكنولوجية عالية (مختبرات حاسب آلي، فصول ذكية، مكتبة راقية ونفيسة).

٣- وجود مكتبة متخصصة تحوي مراجع ومصادر يحتاج إليها الأستاذ، والطالب، والباحثون.

٤- حاجة المجتمع الماسة إلى خريجي كلية الشريعة فيما يمسّ حياتهم اليوميّة من حيث الإمامة والخطابة ونحوها من الأنشطة الدعوية التي مارسها الطلاب أثناء وجوده في الكلية.

٥- سرعة اختزال الوقت في ترقية أعضاء هيئة التدريس في الكلية بنظام المتابعة المستمرة.

٦- وجود الحرية الأكاديمية وتنوع البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في مجال المؤتمرات والندوات

مجالات عمل خريج الكلية:

١- وزارة التربية.
٢- وزارة العدل.
٣- وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.
٤- وزارة الشئون الاجتماعية.
٥- وزارة الداخلية.
٦- جامعة الكويت.
٧- بيت الزكاة.
٨- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
٩- البنوك والمؤسسات المالية الإسلامية.
١٠- المحاماة.

نظام الدراسة في الكلية:

تتبع الكلية في الدراسة نظام المقررات الموزعة في ثمانية مستويات، وتمنح الطالب

الإجازة الجامعية (بكالوريوس) بعد إكماله المقررات واجتيازه الامتحان. أما عن التخصص، فالكلية تمنح حاليا الشهادة في التخصص العام (الشريعة).

طلاب الكلية:

يبلغ عدد الطلاب الدراسين في الكلية ثلاثة وأربعين طالبا من مختلف أنحاء إندونيسيا، ويمثلون كبرى جزر إندونيسيا؛ مثل: كاليمانتان، وسومطرا، وسلاويسي، وأتشيه، وجاوا، وجاكرتا، وغيرها. ومن أجل تلقيهم العلم والمعرفة من معهد الراية الذي تم استقطابهم منه، فإنهم يجيدون العربية الفصحى على مستوى يعينهم على تلقي المحاضرات من الأساتذة بهذه اللغة، كما يستطيعون إجراء بحوث علمية، وإعداد تقارير وتقديم مقالات، ومناقشة الموضوعات المطروحة، وإدارة الحوار فيها.

إضافة إلى وجود روح التنافس في البرنامج التعليمي والنشاطات المصاحبة له، سواء في القاعة الدراسية أو في المجالات الأخرى المتاحة لهم للإبداع والاختراع من أجل ترقية التعليم الذاتي لدى الطلاب وتنميتهم، والقيام بتطوير مهارة الاتصال بينهم، مع مراعاة روح التسامح والأخلاق والاحترام المتبادل فيما بينهم ومع أساتذتهم. وقد أدى ذلك إلى تكوين شخصيّة الطلاب العلمية والاجتماعية والدعوية، والشعور بالمسئولية تجاه مجتمعاتهم، وواجبهم تجاه دولتهم الفتية.

خاتمة

أمَّا بعد:

فتلك المعاهد الثلاثة التي تبرهن على الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية حكومة وشعبًا في تعليم اللغة العربية ونشرها في هذا الأرخبيل. خطت هذه المعاهد فيها خطوات ثابتة تجاه تعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية من خلال برامجها الدراسية المتعددة، وإسهاماتها الواضحة في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالتعاون الوثيق مع الجامعات، والمعاهد الحكومية والأهلية في إندونيسيا، التي استفادت منها –أيضًا– بعض البلاد المجاورة. كما كان لهذه المعاهد حضورها المؤثر في تلك المؤسسات. وقد تمثل ذلك في الدورات اللغوية والتربوية والمشاركة في المؤتمرات، والندوات العلمية، وإعداد الكتب الدراسية. وعموما لقد تحقق لتلك المعاهد بهذه الإنجازات بعض

أهدافها الطموحة التي تسعى إليها جاهدةً لتوسعة دائرة عطائها في المجتمع، ومواصلة مسيرتها التعليمية والثقافية في إندونيسيا والبلاد المجاورة.

ولا بدَّ من الإشارة إلى أن ما تحقق من إنجازات ومكاسب هو ثمرة من ثمرات حكومة خادم الحرمين الشريفين –حفظه الله– الذي لا يدّخر وسعًا في دعم الإسلام والمسلمين أينما كانوا، كما أنه تتويج لجهود سنوات طويلة من البذل والعطاء والعمل الدءوب والأمل معقود –إن شاء الله– في وثبات أكبر وطموحات أعلى نحو الارتقاء بتعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية في ربوع إندونيسيا وفق معطيات العصر.

وفي الختام نسأل الله عزّ وجل أن تكون هذه المعاهد قد قامت بما تتطلبه رسالتها السامية وتطلعات ولاة أمور بلادها لخدمة المسلمين، وتقديم ما ينفعهم ويعينهم.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

جمع وترتيب وتنسيق الدكتور/ بوديان شاه

■ ■ ■

واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس بإندونيسيا

د.أحمد هداية الله زركشي- جامعة دار السلام الإسلامية كونتور

رغم أن سياسة حكومة إندونيسيا في تعليم اللغة العربية ثابتة ولم تتغير حتى الآن، وهي إبقاء اللغة العرية كاللغة الاجنبية، مع أن معظم سكانها مسلمون وهم يمثلون ٩٥٪ من ٢٥٠ مليون نسمة، وتدرس العربية في المدارس العامة الحكومة حصة واحدة في الأسبوع، وذلك ضمن اللغات الأجنبية الاختيارية (الإنجليزية، والفرنسية، والعربية، والألمانية، وغيرها) لكن واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية والمدارس الدينية إلى حد ما مدهش، وذلك بالنظر إلى الأمور الآتية:

منها- أن تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية حكومية كانت أم أهلية ملحوظ من جدية المدرسين ومن ودعم وتأييد الوزارة للشئون الدينية بالمناهج والكتب المقررة.

منها- استقامة المعاهد الإسلامية الحديثة والتقليدية في التمسك برسالتها، وخصوصًا في تعليم اللغة العربية على الطريقة القديمة، أو الطريقة الحديثة، وعلى الطريقة الازدواجية أو الانتقائية أو طريقة الجمع، وكل نوع من المعاهد يهدف -حسب الهدف المرسوم له- إلى استعمال الطريقة الأنسب للهدف المذكور.

منها- تكامل تجارب الإندونيسين ونجاحهم في تعليم اللغة العربية سواء كانت على الطريقة القديمة أم على الطريقة الحديثة والطريقة الانتقائية، أو طريقة الجمع، وقد

أوصلتهم هذه التجارب إلى مرحلة النضج في تعليم اللغة العربية وإلى مرحلة الإنتاج الفكري العلمي والأدبي، بدليل اتفاقهم وانضمامهم إلى جمعية «اتحاد المدرسين للغة العربية بإندونيسيا» ومداومة مشاركتهم في المؤتمرات والندوات والبحوث العلمية كل سنتين مرة.

ومنها- تزايد إنشاء المؤسسات التربوية في تعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية لمختلف المراحل (مذكور في الملحق)

ومنها- ارتفاع الغيرة العربية خصوصًا طلاب الجامعات الإسلامية، ولا سيما أن شرط قبولهم في الدراسات العليا هو تمكنهم من العربية في المستوى المطلوب.

وللوصول إلى تصور أوضح حاول الباحث أن يختصر في عرض نشاطات تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس بإندونيسيا؛ حكومية كانت أم أهلية، دينية كانت أم عامة، التى بلغ عددها آلاف المعاهد والمدارس بأربعة أنواع من تعليم اللغة العربية في أربعة مباحث:

المبحث الأول: تعليم اللغة العربية للمبتدئين في كل من المدارس الابتدائية وفى المعاهد الإسلامية.

المبحث الثاني: تعليم اللغة العربية بالطريقة القديمة المنفذة في المعاهد التقليدية.

المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية بالطريقة الحديثة المنفذة في المعاهد الحديثة وفي المدارس المنتمية إليها.

المبحث الرابع: تعليم اللغة العربية بالطريقة الانتقائية أو بطريقة الجمع بين الطريقتين القديمة والحديثة.

المبحث الأول- تعليم اللغة العربية للمبتدئين

إن تعليم اللغة العربية للمبتدئين يختص بتدريب قراءة القرآن، وهذا موجود في كل من المدارس الابتدائية الدينية والمدارس الابتدائية العامة المتواجدة في بيئة المسلمين، أو في منطقة كثر فيها المسلمون. بل قد زاد بعض المدارس بتدريب المفردات والكلمات والمحادثة العربية البسيطة من خلال تدريس قراءة القرآن.

وتنوعت الكتب المستخدمة في شتى الطرق لتدريب قراءة القرآن؛ منها طريقة اقرأ، وطريقة قراءتي، وطريقة البرقي، وطريقة نظام الساعة المحدودة، وطرق أخرى كثيرة.

وجدير بالذكر أن الطرق السابقة لها هيئتها الخاصة تعقد الدورات التدريبية الخاصة في المستويات المختلفة من مرحلة الروضة إلى المرحلة الجامعية. إضافة إلى المدن والمناطق والولايات التي تفرض على جميع سكانها قدرة قراءة القرآن في برنامج محو الأمية في قراءة القرآن.

وهذا البرنامج ليس فقط في المدارس والمعاهد، بل في المصليات وفي الأسر المسلمة.

المبحث الثاني- تعليم اللغة العربية بالطريقة القديمة

وينقسم تعليم اللغة العربية على الطريقة القديمة في المعاهد التقليدية إلى قسمين:

القسم الأول- تعليم اللغة العربية بطريقة ترجمة الكتب الدينية العربية شفهيًّا من الشيخ العالم؛ لهدف تلقين العلوم الدينية من الكتب العربية المعتبرة عندهم، وفي هذا القسم ثلاثة أنواع؛ منها التلقين العام ومنها عرض القراءة على الشيخ، ومنها تدريب المناقشات من الكتب المدروسة في برنامج بحث المسائل وتجري المناقشة في الغالب باللغة المحلية؛ أي: بلغة التلاميذ.

القسم الثاني- تعليم الكتب اللغوية؛ كالنحو، والصرف، والبلاغة، والنصوص الأدبية، بنفس الطريقة في تعليم الكتب الدينية العربية؛ أي: بطريقة النحو والترجمة كما سنبين فيما بعد.

هذان القسمان اعتمد عليهما المسلمون في إندونيسيا في تدريس اللغة العربية لأجيالهم إلا أن الهدف الأول مجرد تدريس العلوم الدينية من الكتب العربية، والهدف الثاني تمكين التلاميذ من قراءة الكتب العربية من المصادر المعتمدة والمعتبرة في المجتمع. ويرجع تاريخ الطريقة القديمة في تعليم اللغة العربية إلى بداية دخول الإسلام في إندونيسيا حتى الآن.

القسم الأول النوع الأول: التلقين العام (weton)

وصورة هذه الطريقة أن يلقي شيخ المعهد المحاضرة العامة أمام التلاميذ في المسجد أو غيره من الأماكن في نوع من الكتب الدينية العربية ويمسك التلاميذ الكتب وهي نفس الكتب لدى شيخهم أو معلمهم، ثم يقرؤها شيخ المعهد أو المعلم مع ترجمة الكلمات كلمة كلمة إلى اللغة المحلية، أو إلى لغة التلاميذ؛ كالجاوية، والملاوية،

وسندوية، وغيرها. بينما يكتب التلاميذ معاني الكلمات المترجمة إلى لغتهم تحت السطر أو تحت الكلمات المترجمة. وعملية التلاميذ في إعطاء معاني الكلمات تحت السطر يقال في الاصطلاح عملية إعطاء الدقون؛ لأن معاني الكلمات مرسلة إلى التحت تشبه الدقون[١]، ولا يسمح للتلاميذ أن يسأل أو يناقش الشيخ.

وكان التلاميذ يجلسون على بلاط المسجد منتشرين حول شيخهم، أو في قاعة خاصة للتدريس ولم يوجد هناك فصول دراسية لتحديد مستوى التلاميذ، ولم نجد نظام الدراسية كما هو المعروف في المدارس المنظمة. لكن هناك تقسيمًا خاصًّا لمستوى التلاميذ حسب الكتب المدروسة، فمجموعة الكتب تمثل الفصول الدراسية في الفقه مثلا للمرحلة الأولى: سلم النجاح، وسلم التوفيق، وفي المرحلة الثانية كتاب فتح القريب، ثم مرحلة كتاب فتح المعين، وفي المرحلة الأخيرة يستعمل كتاب إعانة الطالبين وكتاب فلسفة الفقه، وفتح الوهاب، أو كتاب الأشباه والنظائر.[٢]

القسم الأول النوع الثاني: العرض (Sorogan).

وهو عرض القراءة على الشيخ أو عرض الفهم أو عرض ترجمة الكتاب بعد أن تمكن التلاميذ من الكتاب الخاص بطريقة التلقين العام. وهنا يمنح الشيخُ الإجازةَ على صحة القراءة، وعلى جودة فهم التلاميذ ودقة ترجمتهم.[٣]

القسم الأول النوع الثالث: تدريب المناقشات في بحث المسائل الفقهية مؤسسًا على الكتب المقررة المقروءة في برنامج التلقين العام أو بعد نجاح العرض أمام الشيخ. وتجري المناقشة كثيرا باللغة المحلية أو بلغة التلاميذ وفي هذا النوع يهدف إلى تدقيق الفهم بطريقة تبادل فهم الكتب المقررة.

هذه هي الصورة الواضحة من تعليم اللغة العربية في إندونيسيا عن طريق تعليم

١- أحمد هداية الله زركشي- رسالة الدكتوراه «اللغة العربية في إندونيسيا دراسة وتاريخا»، المقدمة إلى جامعة البنجاب لاهور باكستان، ص: ٩٣.

٢- أحمد هداية الله زركشي، نفس المرجع، ص: ٩٣

٣- أحمد هداية الله زركشي، نفس المرجع، ص: ٩٣

الكتب الدينية العربية مؤسسا على طريقة الترجمة والنحو، ولو عن طريق ترجمة الكلمات من تلك الكتب أصبحت لدى التلاميذ خبرة في اللغة العربية؛ بسبب تدريبهم على القراءة مع فهم وحفظ ترجمتها، وبسبب المثابرة والإخلاص من الجهتين التلاميذ والشيخ، فنزل البركة والنصرة والتوفيق والهداية.

القسم الثاني: عملية تعليم اللغة العربية بكتب اللغة العربية في المعاهد التقليدية في النحو والصرف والبلاغة والنصوص الأدبية من الحكم والأمثال والشعر والنثر. لم تختلف كثيرًا عملية تدريس اللغة العربية بكتب اللغة العربية عن المعاهد التقليدية وعملية تدريس اللغة العربية بالكتب الدينية مؤسسًا على طريقة النحو والترجمة. وأما الكتب المتداولة بين المعاهد الإسلامية؛ مثل: الأجرومية، وألفية ابن ملك، والصرف والعروض وجواهر البلاغة، ويبدو أن النحو والصرف يتلقيان عناية كبيرة ولا سيما أن الكتب المقررة في اللغة مستواها عالٍ بالنسبة إلى مستوى المبتدئين الناطقين بغيرها.

وصورة عملية تعليم اللغة العربية على طريقة النحو والترجمة في المعاهد التقليدية كما يلي: يقرأ الشيخ كتابًا ويترجمه كلمة كلمة باللغة المحلية (لغة التلاميذ)، وبعد أن تمت القراءة والترجمة إلى آخر فصل أو باب، شرع بشرحه وبيان ما تضمنه من القواعد والتعريفات مع الإتيان بمثال منه. والخطوة التالية تأتي من جانب التلاميذ بأن يقرءوا الكتاب ويترجمونه مثل ما فعله شيخ المعهد، ثم يتأمل مضمونه من القواعد والتعريفات، ثم يحفظها.[1]

ولإعطاء صورة أوضح عن تعليم اللغة العربية بطريقة النحو والترجمة الموجودة في المعاهد التقليدية وهي كما يلي:

١- تعليم التلاميذ القراءة الدقيقة لنصوص من الحكم والأمثال والشعر والنثر، وغيرها من الكتب في النحو والصرف والبلاغة.

٢- استيعاب المقروء استيعابا تامًّا يشمل التفاصيل الدقيقة لتلك المادة أو النصوص؛ للوصول إلى دقة الفهم أو التذوق الأدبي وللتأكد من نجاح ذلك تعطى تدريبات في الترجمة لبعض النصوص المقروءة من اللغة العربية إلى اللغة المحلية (لغة التلاميذ).

١- محمود يونس، تاريخ التربية الإسلامية في إندونيسيا، موتيارا جاكرتا، ١٩٧٩، ص: ٤٦-٥٢.

٣- الإلمام بقواعد النحو الصرف إلماما تامًّا ودقيقًا، ويشمل ذلك شرح المتون وتعليقات الحواشي عليها. وللتأكد من ذلك لا بد أن يحفظ الطلبة متون القواعد وقوائم التصريف وأوزان الصيغ المطرد منها والقياسي والشاذ والمسموع، وعادة على شكل منظومات شعرية كألفية ابن مالك، وتعطى أيضًا التدريبات الاختبارية؛ للتأكد من إلمام التلاميذ بالقواعد.

٤- تزويد الطلبة بقدر كبير من المفردات الأدبية ودلالتها الحقيقية والمجازية ومرادفاتها ومطالبتهم بحفظ قواعدها المطولة عن ظهر قلب؛ ليساعدهم بذلك في فهم نصوص الكتاب المقرر، ولتكون لهم خبرة يستخدمونها حين يصلون إلى المستويات العليا في إنشائهم وخطبهم (خطب الجمعة ومقدمة خطب في المناسبات الخاصة) وفهم الكتب الأدبية ذات المستوى العالي. وللتأكد من أن التلاميذ قد استوعبوا فهم تلك المفردات استيعابا دقيقا تعطى تدريبات على استعمالها في جمل وتدريبات على الترجمة. وهذه المرة من اللغة المحلية إلى اللغة العربية.

٥- تعليم الطلبة كتابة موضوعات الإنشاء في أسلوب شبيه بأسلوب القدماء، وللتأكد من ذلك يشجعون على استعمال التشبيهات وعلى الإطناب عن طريق تطوير التعبير بالمترادفات وتشجيع استعمال الكنايات والاستعارات التقليدية، ويا حبذا لو تضمن الموضوع على اقتباسات من الأقوال والمأثورات والأشعار والأمثال.

وهذا من أكمل التصوير لهذه الطريقة، ولم تصل المعاهد التقليدية إلى هذا المستوى إلا القليل جدا؛ لأن الهدف من تعليم اللغة العربية فيها هو مجرد تمكين التلاميذ من القدرة على مطالعة الكتب العربية المعتبرة عند شيوخ المعهد.

المبحث الثالث- تعليم اللغة العربية على الطريقة الحديثة في المعاهد الحديثة

شاء القدر أن يكون أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين بداية انتشار النهضة الإسلامية في العالم الإسلامي؛ حيث تموج من مصر والشرق الأوسط، ومن روادها الشيخ جمال الدين الأفغاني وأعوانه، وفي شبه الجزيرة العربية الشيخ محمد بن عبد الوهاب، وفي الشرق في شبه القارة الهندية الشيخ ولي الله الدهلوي.

ولا شك أن هذه النهضة قد أحدثت اتجاهًا جديدًا في مجال التربية والتعليم في العالم الإسلامي. وفي إندونسيا - حيث موضوع بحثنا - أيقظ نسيم هذه النهضة العلماء

الإندونيسيين من غفلتهم حتى رأوا ضرورة تطوير التربية والتعليم.[1] لأن متطلبات الأمة زادت وتوسعت بجانب أن النظام التقليدي في المعاهد التقليدية بطيء للغاية وقد لا يناسب أو يوازي مقتضيات الأمة في العصر الحديث، ولا يرجى أن يسدَّ جميع حاجات الأمة الإسلامية في مجال التربية والتعليم، ويحتاج إلى إعادة النظر في تناسب الطرق والمادة والزمن المخصص لها.

بالإضافة إلى ظهور مدارس الاستعمار الهولندي في أرض إندونيسيا، وتتميز هذه المدارس بالفصول الدراسية المنظة، وبالمناهج المتدرجة السهلة، وظهرت فعاليتها وخصوصًا في تعليم اللغة الهولندية واللغة الإنجليزية، وغيرها من اللغات الأوربية؛ إذ تمكن التلاميذ من اللغة الهولندية في أقصر وقت بالمقارنة بتعليم اللغة العربية في المعاهد التقليدية، وزاد الأمر خطرًا من أن خريجي تلك المدارس متأثرون بالحضارة الأوربية إلى حد مؤسف، ويؤدون الولاء إلى المستعمرين.

وقد أشعلت هذه المدارس غرور المسلمين منها، فنهضوا إلى منافسة هذه المدارس عن طريق إنشاء المدارس المنظمة الإسلامية إلا أن بعض المدارس الإسلامية غالت في منافستها في العلوم العامة فقط، وابتعدت عن الرسالة الحقيقية واصطبغت بصبغة المدارس العِلْمانية.

ونشأ في هذه الظروف؛ أي: ظروف النهضة الوطنية الإندونيسية، معهد كونتور الحديث أو المعهد العصري كونتور، وبالضبط في العشرينيات من هذا القرن عام (١٩٢٦م). ولقد اجتهد المعهد في تعليم اللغة العربية المبنية على الطريقة الحديثة بحيث أتقن وداوم وواصل واستقام في ممارسة تنفيذ الطريقة الحديثة في تعليم اللغة العربية منذ العشرينيات حتى الآن.

ومن امتيازات معهد كونتور العصري هو الجمع بين المذهبين العظيمين في نظام التربية. وأولهما مذهب نظام المعهد التقليدي الذي يمتاز بعامل البركة والتوفيق والنصرة والهداية؛ وذلك لأن ضعف المناهج وقصرها وسذاجة النشاطات التربوية لا تمثل مشكلة، بل تخرج في هذا النظام العلماء الكبار والرجال المبرّزون نخبة زعماء إندونيسيا، وثانيهما مذهب نظام المدرسة المنظمة الذي يتميز بترتيب المناهج المندرجة السهلة وفي

١- همكا، محمد عبده وأثره في إندونيسيا، تنتا ماس جاكرتا ١٩٦١

ترتيب المستوى أو الفصل حسب مراحل تطور الإنسان. ونجح هذا النظام في غرس المعلومات في أذهان التلاميذ، وتمكينهم من اللغة الأجنبية في أسرع وقت ممكن، وقد لا يحتاج إلى الذكاء الزائد. ويعرف في نظام التربية في المعاهد التقليدية بالنظام المبني على الحكمة، وفي نظام التربية في المدارس المنظمة بالنظام المبني على الفلسفة.

ومن امتيازات معهد كونتور العصري أيضًا في تنسيق المنهج المتكامل الذي يجمع منهج تعليم العلوم العامة والعلوم الدينية واللغة الإنجليزية، واتخذت العربية لتدريس العلوم الدينية، واللغة الإنجليزية لتدريس العلوم الإنجليزية، واللغة الإندونيسية لتدريس المواد الأخرى. بعبارة أخرى جمع هذا المعهد ثلاثة عناصر في التربية الإسلامية وهي في تعويد التخسع عن طريق تدريبات تزكية النفس في نظام الحياة مدة ٢٤ ساعة يوميًّا، ثم التفقه في الدين، ثم التثقف بالثقافات الواسعة، وبهذا تمسك المعهد برسالته المعهدية خصوصًا في تكوين شخصية تلاميذه؛ ليصبحوا فيما بعد نخبة الأمة وقادتهم في كل ميادين الجهاد (الجهاد التربوي والتعليمي، والجهاد الدعوي والتبليغي، والجهاد المالي، والجهاد السياسي حتى في الجهاد النفسي القتالي).

واقتدى على هذا النمط خريجو معهد كونتور العصري، وتبلغ أفرع هذا المعهد قرابة ألف معهد منتشرة في أنحاء إندونيسيا. والآن لا يخلو أية مؤسسة في تعليم اللغة العربية على الطريقة الحديثة في إندونيسيا من عناصر كونتور مباشرة أم غير مباشرة.

وبهذا الواقع انتشرت طريقة تعليم اللغة العربية على الطريقة الحديثة في إندونيسيا في المدارس والمعاهد والجامعات وحتى المؤسسات التربوية الأخرى. وفي السبعينيات جاء الدعم الكبير من حكومة إندونيسيا عن طريق وزارة الشئون الدينية في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في مدارس الحكومة والجامعات الحكومية، وتزويدها بمعامل اللغة الإكترونية في كل جامعة. وذلك في عهد أمينها العام للشئون الإسلامية الشيخ الدكتور اندوس كفراوي رضوان (الكونتوري).

وفي الثمانينيات جاء الدعم في تطوير لغة التلاميذ المتمكنين منها من أبناء إندونيسيا خريجي مدارس الطريقة الحديثة. بإنشاء معهد اللغة العربية باسم معهد العلوم الإسلامية والعربية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض بجاكرتا. وجاء بعده معاهد أو مؤسسات لتعليم اللغة العربية على الطريقة الحديثة من الإمارات الشقيقة باسم معهد أبي بكر وعمر وعثمان وعلي المنتشرة في المدن الكبيرة في إندونيسيا.

وأما صورة تنفيذ الطريقة الحديثة في تعليم اللغة العربية في معاهد كونتور العصرية وفروعها والمعاهد أو المدارس المنتمية إليه سيتبين عن طريق قراءة جدول المواد الدراسية، وعدد الحصص في كل أسبوع في نظام الست السنوات الذي يشتمل على مستوى الإعدادية / المتوسطة ٣ سنوات، ومستوى الثانوية ٣ سنوات.[١] فتدرس اللغة العربية مع الدروس الأخرى؛ كالإنجليزية والعلوم العامة الأخرى.

المواد الدراسية	السنة الدراسية					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
أ- اللغة العربية	١٢	١٤	١٢	١٣	١٢	١٠
الإملاء	١	١	١	١	–	–
اللغة العربية والتمرينات	٧	١	–	–	–	–
الإنشاء	–	٢	٢	٢	٢	٢
المطالعة	–	٢	٢	٢	٢	٢
المحفوظات	١	١	١	١	١	١
النحو	–	٢	٢	٢	٢	٢
الصرف	–	١	–	–	–	–
البلاغة	–	–	–	١	١	١
تاريخ أدب اللغة	–	–	–	–	١	١
الترجمة	–	١	١	١	١	١
الخط العربي	١	١	١	١	–	–
الخطابة	٢	٢	٢	٢	٢	٢
ب- المواد الدينية	٩	٨	٩	٨	٨	٩
القرآن	١	١	–	–	–	–
التجويد	١	١	–	–	–	–
التفسير	١	–	١	١	١	١
الحديث	١	١	١	١	١	١
علم مصطلح الحديث	–	–	–	–	١	١
الفقه	٢	٣	٢	٢	٢	٢

١- المواد الدراسية وعدد الحصص في كل أسبوع من منشورات مكتب كلية المعلمين الإسلامية بكونتور، مطبعة دار السلام ١٩٨٥، ص: ٣

المواد الدراسية	السنة الدراسية					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
علم أصول الفقه	–	–	٢	٢	٢	٢
الفرائض	–	–	١	–	–	–
العقيدة الإسلامية	١	١	١	٢	٢	٢
الديانة العامة	–	–	–	–	١	١
التاريخ الإسلامي	٢	١	١	١	–	–
تاريخ الحضارة الإسلامية	–	–	–	–	–	١
علم التربية الإسلامية	–	–	١	١	٢	٢
المنطق	–	–	–	–	–	١
عملية التدريس	–	–	–	–	٥	٥

بالنظر إلى القائمة السابقة من جدول الدراسة في معهد كونتور العصري نجد الأشياء الآتية:

١- أن المواد في اللغة العربية والتمرينات للمبتدئين خصوصا في السنة الأولى تنال قسطًا كبيرًا من الوقت؛ لأن ذلك يعتبر الأساس في تعليم اللغة العربية على الطريقة المباشرة.

٢- وأما في السنة الثانية فدروس المطالعة والإنشاء والنحو والخطابة مكثفة؛ كدروس التدريبات التطبيقية في الطريقة الحديثة؛ لتمكينهم من المهارات اللغوية الأربع.

٣- ويبدو في السنة الأولى تميل إلى نظرية الوحدة، وفي السنة بعدها إلى نظرية الفروع.

٤- وأن المواد الدينية كلها تدرس بالعربية؛ لتزويد التلاميذ بالثروة اللغوية، فطرق تعليمها أيضًا الطريقة الحديثة خصوصًا في شرح المفردات في كل درس وفي شرح مضمون الموضوع.

٥- ووجدنا في القائمة أن علم التربية وعملية التدريس مكثفة أيضًا في الفصول العليا؛ لتمكين التلاميذ القدرة في القيام بتدريس اللغة العربية على الطريقة الحديثة. وهذا يناسب هدف المدرسة واسم المدرسة بكلية المعلمين الإسلامية.

ولإعطاء التصور الأوضح عن تعليم تلك المواد أراد الباحث أن يبين طريقة تعليم بعض المواد ذات العلاقة المتينة بالطريقة الحديثة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

درس اللغة العربية والتمرينات

اللغة العربية في السنة الأولى

١ – استعداد المدرس بالأدوات؛ كوسائل الإيضاح التى تساعد في نجاح التعليم.

٢ – عندما أراد المدرس أن يدرس الكلمات الجديدة عليه أن يقرنها بالأشياء مباشرة مع عدم ترجمتها إلى لغة التلاميذ (المحلية أو الوطنية)، ثم يدعو التلاميذ إلى تقليدها جماعةً. المثال:

هذا كتاب	هذه كراسة
هذا مقعد	هذه سبورة
هذا قلم	هذه طلاسة

فلا يكتب المدرس معاني هذه الكلمات، بل بإظهار تلك الأشياء مباشرة، وإن احتاج تكرار قام بإظهارها.

٣– أن يكتب المدرس تلك الكلمات على السبورة بعد تلفظها كلمة كلمة.

٤ – أن يأمر المدرس التلاميذ بعمل التمرينات بعد الانتهاء من الدرس.

وهكذا يسير تدريس كل درس في الألوان والأشكال والأعداد والظروف حتى الدروس في السنة الثانية، وجدير بالملاحظة ان التمرينات في هذا الدرس شفهيًّا وتحريريًّا.

درس المطالعة العربية

١ – توجيه الأسئلة التى توصل أذهان التلاميذ إلى موضوع، ثم كتابة الموضوع على السبورة.

٢ – أن يشرح المدرس المفردات الصعبة بتلفظها مع التلاميذ وكتابتها على السبورة، ثم شرح معناها بالطريقة الحديثة.

٣– أن يلخص المدرس الدرس مع الربط وأن يحلِّله بالمناقشة والتشويقات، ثم يستنتج المغزى.

٤ – أن يقرأ المدرس الدرس أو المقالة نموذجًا لقراءة التلاميذ بعد معرفتهم الموضوع.

٥ – أن يقرأ بعض التلاميذ المقالة على التوالي مع الإصلاح من المدرس.

٦– أن يقرأ التلاميذ المقالة بصوت خفيض مع البحث عن الجمل أو المفردات الغامضة.

٧- أن يشرح المدرس سؤال التلاميذ عن المفردات والكلمات الغامضة.
٨- أن يقرأ المدرس ما على السبورة والتلاميذ يلاحظونه.
٩- أن يكتب التلاميذ ما على السبورة في كراستهم.
١٠- أن يقرأ التلاميذ المقالة صامتين إعدادًا لمواجهة التطبيق.
١١- التطبيق على مضمون الدرس الجديد بإجابة الأسئلة والتكلم عن مضمون الموضوع.

وهكذا تسير عملية تدريس المطالعة العربية من السنة الثانية إلى السنة السادسة، حصتان في الأسبوع.

درس قواعد اللغة العربية

إن تدريس القواعد في المعاهد الحديثة والمدارس بالطريقة الحديثة تبدأ في السنة الثانية. وذلك بعد تمكن التلاميذ من المحادثة باللغة العربية يوميًّا، يسهل على التلاميذ استيعاب القواعد بتوافر الأمثلة في محادثاتهم. والخطوات كما يلي:

١- أن يأمر التلاميذَ بالإتيان بأمثلة من الجمل الصحيحة، ثم يختار منها المناسب للقاعدة التى يريد تدريسها.
٢- أن يكتب المدرس تلك الأمثلة على السبورة مع وضع العلامات الخاصة على الكلمات التى يريد شرحها.
٣- أن يشرح المدرس الكلمات التى يطلب منها قاعدتها.
٤- أن يطلب المدرس من التلاميذ استنباط القواعد بالمساعدة منه، ثم يكتبها على السبورة.
٥- أن يقرأ المدرس ما على السبورة والتلاميذ يلاحظونه.
٦- أن يكتب التلاميذ ما على السبورة.
٧- أن يقرأ أحد التلاميذ أو أكثر مذكراته بعد انتهائه من الكتابة، والآخرون يلاحظون مذكراتهم.
٨- أن يقرأ جميع التلاميذ مذكراتهم وكتبهم صامتين إعدادًا للتطبيق.
٩- أن يأمر المدرس التلاميذ بإقفال مذكراتهم وكتبهم، ثم يمسح ما على السبورة، وأخيرًا يسألهم المدرس عن الأمثلة والقواعد والإعراب التي سبق بيانها في الدرس.

درس الإنشاء

يبدأ تدريس الإنشاء في المعاهد الحديثة من السنة الثانية بعد أن كان التلاميذ قادرين على التعبير عن إرادتهم وأحاسيسهم بجمله صحيحة بسيطة، وعملية تدريس الإنشاء شفهيًّا وتحريريًّا.

فالإنشاء الشفهي:

١- أن يسأل المدرس التلاميذ شفهيًّا الأشياء الكثيرة.

٢- أو أن يشرح الدرس مرةً أو مرتينِ والتلاميذُ يستمعون إليه، ثم يتكلم التلاميذ بما يستمعون إليه من شرح المدرس تلميذًا تلميذًا.

٣- أو أن يعطى التلاميذ الحرية في موضوع من الموضوعات أو بالاختيار من المدرس.

٤- وفى كل نوع من الأنواع الثلاثة يكون الإصلاح من المدرس شفهيًّا أو كتابةً على السبورة إن احتاج إلى ذلك.

الإنشاء التحريري:

١- أن يختار المدرس موضوع الإنشاء الموثوق والملائم لعقول التلاميذ.

٢- أو أن يكتب المدرس الموضوع مع العناصر مختصرًا على السبورة.

٣- أو أن يأمر التلاميذ بكتابة الإنشاء في كراساتهم حسب الموضوع المتفق.

٤- ثم يجمع المدرس كراسات التلاميذ بعد انتهائهم من الكتابة للتصحيح، وبعد التصحيح من حيثُ الكتابة والتراكيب والنحو والصرف، يعيد المدرس الكراساتِ إلى التلاميذ.

٥- أن يكتب التلاميذ إنشاءهم في كراساتهم مرة ثانية بعد الإصلاح.

هذه مجرد مثال لسير تعليم المواد اللغوية في المعاهد الحديثة بإندونيسيا إلا أن نجاح تعليم اللغة العربية فيها قد يرجع إلى أسباب أخرى مساعدة على ذلك، وأهمها أن نظام المعهد يفرض على التلاميذ أن يكونوا في حرم المعهد ٢٤ ساعة مدة ست سنوات لمن دخلوا بعد الابتدائية، وفى أربع سنوات لمن دخلوا بعد المتوسطة أو الإعدادية.

وفى نظام المعهد أيضا إمكانية خلق البيئة اللغوية، سواء كان في الفصل أم خارج الفصل، وسنذكر بعض العوامل المساعدة على نجاح تعليم اللغة العربية على الطريقة الحديثة في المعاهد الحديثة.

١- وجود هيئة ترقية اللغة العربية والإنجليزية

- ومن أهم وظائفها الإشراف العام على تنفيذ نظام استعمال اللغة الرسمية، ومحاكمة المتجاوزين، وفرض العقوبات التربوية عليهم.
- تلقين المفردات الجديدة كل صباح لا تقل عن عشر كلمات.
- إصدار المجلة الحائطية وطرحها للمسابقات بين الفصول أو المساكن أو بين الفرق الكشافة
- عقد المسابقات في التمثيل والمسرح بين المراحل والمساكن.
- التدريب على الخطابة المنبرية، وعقد المسابقات بين نخبتهم على مستوى الصغار ومستوى الكبار.
- عقد مهرجان اللغة العربية مرة في السنة.

٢- نشاطات أخرى يقوم بها قسم الإعلام هو من أهم نشاطات القسم

- قراءة الإعلانات المختلفة من كل المرافق في المعهد لمن يرغب في تعميم المعلومات في المناسبات المختلفة.
- قراءة أنباء الوفاة وطلب الدعاء للمتوفى وللمريض بعد صلاة المغرب.
- نشر الخطابة باللغة العربية الجيدة بالراديو أو بشريط في المناسبات الخاصة.

هكذا تسير نشاطات برامج تعليم اللغة العربية على الطريقة الحديثة في المعاهد الحديثة التي تعطي لونًا خاصًّا في تقدم تعليم اللغة العربية بإندونيسيا.

المبحث الرابع: تعليم اللغة العربية بطريقة الجمع أو بالطريقة التوفيقية أوالانتقائية في المدارس في إندونيسيا.

إن نجاح المعاهد التقليدية في تعليم اللغة العربية على الطريقة القديمة؛ أي: النحو والترجمة ثابت في تاريخ اللغة العربية بإندونيسيا، فلا يمكن بأي حال نسيانه ونجاح معاهد كونتور العصرية وفروعه في تعليم اللغة العربية على الطريقة الحديثة أيضًا واقعي لا يمكن لأحد إنكاره، وإنّ الاقتداء بأحدهما ليس أمرًا سهلًا خصوصًا عند المدارس من دون المساكن الداخلية، وبعدد الحصص المحدودة، لمجرد ساعتين في الأسبوع مع أن باقي المواد الدينية تدرس باللغة الإندونيسية.

في مثل هذه الظروف ظهر الاتجاه التوسطي المتمثل في مبدأ «المحافظة على القديم الصالح والأخذ بالجديد الأصلح»، فحاولوا إيجاد الطريقة الأنسب والأفعل، فظهرت

الطرق التوفيقية الكثيرة المتنوعة، وسميت تارة بالطريقة الازدواجية، وتارة بالطريقة الانتقائية، وتارة بالطريقة المختارة وتارة بطريقة الجمع، ولكثرة نوعها وعدم ثبوتها واستقامتها أراد الباحث أن يعرض الطريقة التوفيقية الأكثر انتشارًا واستعمالًا وهي طريقة تعليم اللغة العربية في المدارس الحكومة (المتوسطة والثانوية) وفي المدارس المنتمية إليها، وفي المعاهد التقليدية التي أقامت المدرسة النظامية الخاضعة لمناهج الحكومة.

وانتشرت هذه التجربة خصوصًا بعد إصدار القرار من وزارات الشئون الدينية المتعلق بتعليم اللغة العربية بقرار رقم ٧٤ سنة ١٩٧٦م على أن تعليم اللغة العربية بناء على نظرية الوحدة، ثم قام نخبة من المدرسين بتصميم المناهج؛ تلبية لقرار الوزارة، وتنوعت الكتب للتعلم بين كل منطقة ومدرسة، وتفاوتت صورة تنفيذها وبعضها تمثيل إلى الطريقة القديمة لالتجائها إلى الترجمة كثيرًا، وبعضها يميل إلى المناهج الحديثة لتوافر الإمكانيات، ثم جاء القرار بتصميم منهج تعليم اللغة العربية للمرحلتين: المتوسطة والثانوية، وبتأكيد في عام ١٩٨٤م مع وجود التعديلات منها في عام ٢٠٠٨م؛ أصبح الكتاب المذكور مقررًا في المدارس الحكومية إلى الآن والمدارس المنتمية إليها وفي المعاهد التقليدية المطورة بإنشاء المدرسة النظامية فيها، ولم يقف المدرسون في تأليف الكتاب المقرر في كل منطقة تلبية للقرار الجديد من وزارة الشئون الدينية في عام ٢٠١٣ م.

والصورة العامة لتنفيذ الطريقة التوفيقية أو طريقة الجمع كما يلي:[١]

١- أن تصميم كتاب تعليم اللغة العربية للمرحلتين: المتوسطة والثانوية مبنيٌّ على نظرية الوحدة، وأن الهدف الأخير هو تمكين التلاميذ من مهارة القراءة؛ لأنها تناسب حاجة الإندونيسيين في اللغة العربية، ولو اضطر أيضًا إلى تدريبات المهارات اللغوية الأربع.

٢- أن الكتاب المقرر تعليم اللغة العربية في ست مجلدات للمرحلتين: المتوسطة والثانوية؛ تلبيةً لقرار وزارة الشئون الدينية لإندونيسيا رقم ٢ سنة ٢٠٠٨م، وتطويرًا للكتاب السابق عام ١٩٨٤ م.

١- .د. هوي. مقدمة كتاب تعليم اللغة العربية. منهج ٢٠٠٨ كريا طه فوترا، سمارانج، ج. ٦. ص، د-ه-و

٣- وأن الكتاب المقرر المذكور يعدّ أقصى الجهد في سياسة حل مشكلة ضيق الوقت، وقلة حصص اللقاء بين المدرس والتلاميذ، وصعوبة خلق البيئة اللغوية خصوصًا في المدارس من دون المساكن الداخلية.

٤- لكل درس في كل مجلَّدة تحتوى على المفردات والعبارات، ثم الحوار، ثم التراكيب، ثم القراءة، ثم الكتابة والدروس الإضافية إن أمكن، وبخاصة للمتفوقين في الفصل. ويأتي بعدها تدريبات على الاستماع، وتمرينات عامة في نصف الفصل الدراسي، ثم المفردات المترجمة إلى الإندونيسية، ومراجع هذا الكتاب؛ منها: العربية بين يديك، وكتاب العربية للحياة، وكتاب العربية للناشئين، وصمم غيرهم حسب الاجتهاد مع وجود الاختلاف البسيط؛ أمثال كتاب «ماهر في اللغة العربية» عام ٢٠١٤م، وغيره من الكتاب.

٥- فهم مصمم الكتاب وضع المدارس وظروفها في إندونيسيا المبنية على الكفاءة الفردية والكفاءة الجماعة معتبرة كانت أم غير معتبرة. كما أن دروسًا إضافية تعقد للمتفوقين فقط خارج الدوام.

٦- لوجود تفاوت كفاءة المدرسين واختلاف كفاءة التلاميذ وخلفياتهم، وتفاوت الوسائل والتسهيلات والإمكانيات الأخرى أدَّى هذا كله إلى تفاوت تنفيذ الخطوات واستقامتها بين المدارس، على النحو المرسوم في الكتاب، فاللجوء إلى الترجمة مما لا يمكن اجتنابه بادعاء ضيق الوقت وبالظروف الأخرى.[١]

ولا يخفى على أحد في إندونيسيا أن تنفيد طريقة الجمع أو الطريقة التوفيقية المبنية على نظرية الوحدة لهدف إكساب التلاميذ المهارات اللغوية الأربع مع التفضيل في مهارة القراءة في المرحلتين: المتوسطة والثانوية وبالكتاب المقرر المذكور وغيره لمن أحسن الحلول وأنسبها للهدف خصوصًا في ظروف مدارس إندونيسيا، إلا أن الأفضل تنفيذها في المدارس الثانوية بنظام خاص بالمساكن الداخلية كاملة ببيئتها اللغوية الجيدة (MA.PK) وعقدت هذه التجرية في كل المدن الكبيرة بإندونيسيا، وهي مشروع خاص بوزير الشئون الدينية الأسبق الحاج منور شاذلي، وقد تخرج في هذه المدارس التلاميذ

١- أحمد هداية الله زركشي، اللغة العربية في إندونيسيا دراسة وتاريخا، رسالة الدكتوراة المقدمة إلى جامعة البنجاب سنة ١٩٩٢ ص، ٢١٧.

المتفوقون في اللغة العربية والعلوم الإسلامية، ولأن المواد الدينية تدرس أيضا باللغة العربية، وهذه الظاهرة فريدة من نوعها في تاريخ اللغة العربية في إندونيسيا بالضبط يساوي ما جرى في المعاهد الحديثة، ولم تمض هذه المدارس طويلًا حتى جاء الوزير من يخلفه، ولم يوصل هذه التجربة، وتوقفت لأسباب كثيرة؛ منها السياسة.

الخاتمة

يتضح في المباحث السابقة صورة كاملة عن واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس بإندونيسيا وتعدّ من أغلى ثروة تجارب المجاهدين في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا للناطقين بغيرها. وأوصلت هذه التجارب المسلمين إلى مرحلة النضج في تعليم اللغة العربية، بحيث لا يوجد كلمة أحسن طريقة ولا أفضلها في تعليم اللغة العربية، وإنما حاجتنا إلى الطريقة الأنسب للهدف والظروف الخاصة. فكل طريقة تناسب وتوصل إلى الهدف هي الأحوج. لأن الطريقة القديمة؛ النحو والترجمة تناسب الهدف في المعاهد التقليدية. والطريقة المباشرة المدعمة بجميع الطرق الحديثة المبنية على نظرية الوحدة والفروع تناسب هدف المعاهد العصرية، كما أن طريقة الجمع أو الطريقة الازدواجية المبنية على نظرية الوحدة تناسب ظروف مدارس إندونيسيا وحلها الأنسب.

وآلاف المعاهد وآلاف المدارس وآلاف المؤسسات التتعليمية في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا (كما هي المذكورة في الإحصائيات وكما يتضح أن أكثرها أهلية) أثرها الفعال في رفع الغيرة العربية والغيرة الإسلامية في الشباب المسلمين بإندونيسيا. ومن أوضح معالمها ازدحام المشتركين والمشتركات في كل مسابقة في اللغة العربية على مستوى المدارس والجامعات في كل منطقة في إندونيسيا.

بالإضافة إلى وجود الدعم الروحي والمادي من المؤسسات التعليمية في تعليم اللغة العربية؛ أمثال معهد العلوم العربية والإسلامية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود بجاكرتا، ومعاهد أبي بكر وعمر وعثمان وعلي في مدن إندونيسيا التابعة لدولة الإمارات، والمعاهد الأخري من الدول العربية جزء لا يتجزأ من واقع اللغة العربية في المعاهد والمدارس في إندونيسيا إلا أن تلك المعاهد في مستوى الجامعة، وسيبحثها باحث آخر في جلسة أخرى.

الملحق

الإحصائيات من وزارة الشئون الدينية عن المدارس الدينية في أنحاء إندونيسيا، وعن المعاهد الإسلامية في جزيرة جاوا التي تمثل ٧٨ ٪ من إندونيسيا.[١]

مستوى المدرسة[٢]	عدد المدارس			عدد التلاميذ		
	المجموع	حكومية	أهلية	المجموع	حكومية	أهلية
روضة الأطفال	١٩,٧٦٢			٨٢٤,٠٤٧		
الابتدائية الدينية	٢١,٥٢٩	١,٦٦٢	١٩,٨٦٧			
المتوسطة الدينية	١٣,٢٩٢	١,٣٨٤	١١,٩٠٨			
الثانوية الدينية	٥,٦٤٨	٧٣٥	٤,٩١٣			
المجموع العام	٤٠,٤٦٩					
المعاهد التقليدية			١٤,٤٥٦	٣,٧٥٩,١٩٨		
المعاهد الحديثة			٧,٧٢٧			
المعاهد المزدوجة			٥,٠٤٤			
المجموع العام			٢٧,٦٢٧			

الملاحظة:

١ - لا يذكر عدد التلاميذ في المعاهد التقليدية والمعاهد الحديثة.

٢ - يذكر أن المعاهد التقليدية التى تدرس على الطريقة القديمة ٤٦٪، وأما باقي المعاهد يعقد نظام المدرسة. وبالطريقة الانتقائية.[٣]

المقارنة بين الإحصائيات سنة ١٩٨٥م وبين الإحصائيات سنة ٢٠١٢م من الوزارة للشئون الدينية لجمهورية إندونيسيا.

---

١ - وزارة الشئون الدينية، الإحصائيات والتقييمات سنة ٢٠١١ - ٢٠١٤.

٢ - وزارة الشئون الدينية، الاحصائيات والتقييمات عن المعاهد والمدارس سنة ٢٠٠٨-٢٠٠٩ هـ، ص: ١.

٣ - وزارة الشئون الدينية، الاحصائيات والتقييمات عن المعاهد والمدارس سنة ٢٠١١-٢٠١٢، ص: ٧٤

مستوى المدرسة	إحصائيات سنة ١٩٨٥[١]			إحصائيات سنة ٢٠١٢[٢]		
	المجموع	حكومية	أهلية	المجموع	حكومية	أهلية
الابتدائية الدينية	١٣,٠٦٧	٣٧٦	١٢,٦٩١	٢١,٥٢٩	١,٦٦٢	١٩,٨٦٧
المتوسطة الدينية	٤,٩٢٠	٤٢٠	٤,٥٠٠	١٣,٢٩٢	١,٣٨٤	١١,٩٠٧
الثانوية الدينية	١,٤٠٥	٢٥٤	١,١٥١	٥,٦٤٨	٧٣٥	٤,٩١٣
المجموع العام	١٩,٣٩٢	١,١٥٠	١٨,٣٤٢	٤٠,٤٦٩	٣,٧٨١	٣٦,٦٨٨

١- وزارة الشئون الدينية إندونيسيا، الاحصائيات سنة ١٩٨٥.

٢- وزارة الشئون الدينية إندونيسيا، الاحصائيات سنة ٢٠١٢.

المراجع بالعربية

١ – أحمد عبد الغفور عطار، قضايا ومشكلات لغوية، جدة، الطبعة الأولى سنة ١٩٨٢ م.

٢– أحمد هداية الله زركشي، اللغة العربية في إندونيسيا دراسة وتاريخ، بحث قدم للحصول على درجة الدكتورة بكلية دراسات العلوم الشرقية جامعة البنجاب، لاهور، باكستان، سنة ١٩٩٢م.

٣– إمام زركشي، كياهي، التمرينات في اللغة العربية، مطبعة تري مورتي، كونتور، سنة ٢٠١٢ م.

٤– دروس اللغة العربية، كتاب مقرر بالمدرسة المتوسطة بجامعة كونتور العصري، الجزء الأول والثاني، مطبعة تري مورتي كونتور، سنة ٢٠١٤ م.

٥– التوجيهات العامة في برنامج فتح كتب التراث الإسلامي للسنة النهائية، بمعهد كونتور العصري، مطبعة دار السلام كونتور سنة ٢٠٠٩ م.

٦– البيان الموجز عن معهد التربية الإسلامية الحديثة كونتور إندونيسيا، مطبعة دار السلام كونتور، سنة ٢٠٠٩ م.

٧– الحولي، الدكتور محمد علي، أساليب تدريس اللغة العربية، مطابع الفرزدق، الرياض، ١٩٨٦ م.

٨– د. هداية، تعليم اللغة العربية، كتاب مقرر لمرحلة المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية بإندونيسيا، مطبعة طه فوزا، سمارانج، سنة ٢٠٠٨ م.

٩– دستور جمهورية إندونيسيا سنة ١٩٤٥م، صدر عن وزارة الإعلام جمهورية إندونيسيا، د، ت.

١٠– الدليل، عن معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا، فرع جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض ١٤٠٧ هـ.

١١– عبد الله، طريقة الترجمة الجاوية في تعليم اللغة العربية بالمدرستين الثانوية والعلية بالمعهد الإسلامي المنور للبنين بكرابياك جوكجاكرتا، رسالة الدكتور اندوس بكلية الآداب الجامعة الإسلامية الحكومية جوكجاكرتا، سنة ١٩٧٨ م.

المراجع بالإندونيسية

1- Abdullah Syukri Zarkasyi, M.A. Sistim Pengajaran Bahasa Al-Qur'an /Arab di luar kelas Pengajaran Formal, Makalah Seminar Nasional Bahasa Arab di Universitas Gajah Mada 1988.

2- Ahmad Fuad Afandi, Drs. M. Fahruddin Jalal, Drs. Pendekatan Metode dan Teknik Pengajaran Bahasa Arab, IKIP Malang 1981- 1982.

- Depag, R.I Analisis Statistik Pendididkan Islam, Pondok Pesantrenm Madrasah Diniyah, Taman Pendidikan Al-Qur'an Tahun Ajaran 2011-2012.

3- Depag,. R.I Statistik Pendidikan Islam Tahun 2008- 2009.

4- Gontor, Sejarah Balai Pendidikan Pondok Modern Gontor, jilid 1, 2, 3 Darussalam Press, Tanpa Tahun

5- Hamka, Pengaruh Muh. Abduh di Indonesia, Tinta Mas, Jakarta 1961

6- Jamaksari Dhotis, "Tradisi Pesantren" LP3ES, Jakarta .

7- Mahmud Yunus, Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia, Mutiara Jakarta 1971

■ ■ ■

واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية

مملوءة الحسنة- جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق
mamluah@gmail.com

المقدمة

كان للغة العربية أهمية خاصة وموقع متميز في حياة المجتمع الإندونيسي على الأقل من زاويتين: الأولى، كونها لغة الكتاب الكريم، والثانية: كونها لغة كأي لغة تمثل أداة الاتصال بين الأفراد المسلمين في أنحاء العالم. ولقد أنشأ الله بفضل القرآن الكريم بين العربية والإسلام وشائج لاتنفصم عراها، وعلاقات تقوى مع الزمن، ولا تبلى مثل غيرها من اللغات مع مرور الأيام، فعربية اليوم هي عربية الأمس، وعربية القرن القادم إن شاء الله، ولا يقصد بذلك جمود العربية على ما هي عليه وإنما يقصد بقاء خصائصها الأساسية ومقوماتها العامة، التي تبقى العربية طابعها وسماتها وإن تطور شأن غيرها من اللغات.

واللغة كائن حي[1] وهي تنمو وتطور، فلذا لا بد من تحديد خصائص اللغة المستهدفة في عصرنا الحاضر حتى تعايشه تأثرًا وتأثيرًا، ومن بين هذه الخصائص أنها لغة ميسرة في بنيتها وقواعدها وكتابتها ورسم حروفها الوافية بحاجات

١- ذكر هذا المصطلح جرجي زيدان في كتابه « اللغة العربية كائن حي» واللغة العربية كما ذكر تقرير المجلس القومي للتعليم في مصر في تقرير سبتمبر ١٩٨٠ م تتأثر بالبيئة والمناخ الذي تحيا فيه.

الإنسان في مختلف مجالات الحياة المستجيبة للحضارة، ومن ثم صار الهدف من تعليم اللغة العربية تربية الطالب تربية لغوية تصل إلى التعبير السليم المنطلق كتابة ونطقًا، والفهم السليم استماعا وقراءة. وكان تعليم اللغة العربية في إندونيسيا على مختلف المستويات وفي مختلف المراحل يجري من وقت إلى وقت لتحقيق هذه الأهداف.

إن تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي يُعَدّ من أهم مراحل التطور التي مر بها تعليم اللغة العربية في إندونيسيا. ستلقي هذه المقالة الضوء على هذا الموضوع مبينًا في ذلك كل ما يتعلق بتعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي من التاريخ، والنماذج، والأهداف وتحقيقها خلال المناهج الدراسية، والتحديات والمحاولة للتجديد. في الحقيقة كان انطلاق هذه المقالة مما قد كتبه نصر الدين إدريس جوهر[1] عما يتعلق بتعليم اللغة العربية في إندونيسيا. لكي لا تكون هذه الكتابة تكرارًا مما قد بحثه، فتركيز هذه المقالة على الأشياء التي تتعلق مباشرة بالمناهج الدراسية.

١ – تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية: لمحة تاريخية

من المفهوم من الجهة العقلانية أن علاقة اللغة العربية ودين الإسلام في المجتمع الإندونيسي علاقة العامل والظاهرة، فقيل: إن ظاهرة اللغة العربية في المجتمع الإندونيسي من عواملها دخول الإسلام فيه. تأسيسًا على هذه الفكرة، فيمكن أن نقول: وصلت اللغة العربية أول ما وصلت إلى سواحل إندونيسيا في القرن الأول الهجري أو

١ – نصر الدين إدريس جوهر هو محاضر في جامعة سونان أنبيل الإسلامية الحكومية سورابايا. له رسالة الدكتوراه تحت الموضوع «تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا» (٢٠٠٦) جامعة النيلين، الخرطوم، وكذالك له مؤلفات التي تتعلق بتعليم اللغة العربية بإندونيسيا، منها: ١) تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلات القائمة ٢) اتجاهات جديدة في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا ٣) وضعية تعليم اللغة العربية في إندونيسيا ٤) تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا ٥) دخول اللغة العربية وانتشارها في إندونيسيا ٦) مراكز تعليم اللغة العربية بإندونيسيا. قد أخذت الكاتبة من هذه المؤلفات البيانات التي احتاجت إليها خلال كتابة هذه المقالة، حتى تكاد أن تكون مصدرا أساسيا من البيانات المطلوبة بالإضافة إلى المناهج الدراسية لأقسام تعليم اللغة العربية وأقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإندونيسية.

القرن السابع الميلادي[1]، وذلك على أساس ما اتفق عليه أغلبية المؤرخين أن الإسلام دخل أول ما دخل في إندونيسيا في هذا القرن على أيدي العرب الذين جاءوا مباشرة من مكة المكرمة.[2] ويكون دخول الإسلام إندونيسيا عاملًا من عوامل تعليم اللغة العربية؛ لكونها لغة مصادر تعاليم هذا الدين.

كما هو المعروف أن هناك عوامل كثيرة لانتشار اللغة العربية بإندونيسيا، إما عوامل دينية، ولغوية[3]، واجتماعية[4]، أم تربوية. إن اللغة العربية لا يكتسبها الإندونيسيون

١- أكد هذه الظاهرة ما كتبه عادل خلف في كتابه تحت الموضوع «الملاحظة اللغوية للرحالة العربي ابن بطوطة» بأنه قد وصل في جزيرة جاوا وسومطرة في سنة ٧٤٥ -٧٤٧ ميلاديا ووجد دين الإسلام قد اعتنقه المجتمع. انظر كمال الشرح : عادل خلف (١٩٩٤) الملاحظات اللغوية للرحالة العربي ابن بطوطة (القاهرة: مكتبة الآداب) : ٢٤-٢٦

٢-.قال نصر الدين في مقالته تحت الموضوع «اتجاهات جديدة في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا»: إن هذا التاريخ يستند إلى ما يعرف ب«نظرية مكة» عرفها أ. د. الحاج عبد الملك كريم أمر الله المشهور بـ (Buya HAMKA) والتي تزعم أن الإسلام دخل أول ما دخل في إندونيسيا في القرن الأول الهجري أو القرن السابع الميلادي على أيدي العرب الذين جاءوا من مكة المكرمة مباشرة. جاءت هذه النظرية ردًّا على نظرية الهند التي تزعم أن الإسلام دخل أول ما دخل في إندونيسيا في القرن السابع الهجري أو القرن الثالث عشر الميلادي هو الإسلام الذي قد انتشر ولم يعد مرحلة البدء والطلوع، بل قد أصبح قوة سياسية ومما يؤكد ذلك اعتناق الأمراء والحكام من الإمارات الساحلية في سومطراه الشمالية؛ مما يعني أنه قد وصل تلك المناطق منذ أمد بعيد. وقد أثبت صحة نظرية مكة عدة مؤتمرات عن دخول الإسلام في إندونيسيا منها مؤتمر « تاريخ دخول الإسلام في إندونيسيا المنعقد عام ١٩٦٣م، ومؤتمر «تاريخ الإسلام في مينانج كابو» المنعقد عام ١٩٦٩م.

٣- إن انتشار اللغة العربية وقبولها لدى المجتمع لا ينعكس عند شيوع استخدامها في الحياة الدينية فحسب، وإنما ينعكس كذلك على الحياة اللغوية إذ إن هذه اللغة تؤثر على اللغة الإندونيسية وتغني خزانتها. فتطورت عدة جوانب في خزانة اللغة الإندونيسية نتيجة تأثرها باللغة العربية ولعل أهم وجوه هذا التأثر دخول أصوات اللغة العربية واقتراض كلماتها إلى اللغة الإندونيسية

٤- قد أثبت التاريخ أن الدعاة الذين جاءوا بالإسلام +كان منهم دخل مما يعني أن المعاملات التجارية بينهم وبين أهل المناطق في إندونيسيا كانت بوساطة اللغة العربية فضلًا عن اللغة الإندونيسية. كما يعني أن هذه المعاملات التجارية نقلت اللغة العربية إلى لسان أهل المناطق لتصبح لغة التعامل التجاري بين الطرفين. فتعلم الإندونيسيون اللغة العربية ليس فقط للأهداف الدينية، وإنما أيضا للأخرى التجارية التي لا تقل أهمية؛ إذ إن التجارة كانت يومها من أبرز الحركات الاجتماعية

فقط نتيجة تعاملهم مع العرب وحفظهم آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول والأدعية في الصلاة، وإنما يكتسبونها أيضًا بأسلوب منظم منهجي من خلال عملية التعليم والتعلم. فمنذ زمن طويل قد اهتمت المعاهد الإسلامية بتعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين بهدف تزويدهم بالقدرة اللغوية. وتسمى هذه الواقعة بالعامل التربوي في انتشار اللغة العربية في إندونيسيا، ولعل هذا العامل هو الذي يؤدي دورا رئيسًا في حياة اللغة العربية وانتشارها على مر العصور؛ لذا يكون هذا العامل مختارا كتركيز الموضوع في هذه المقالة.

إذا تكلمنا عن نشأة تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية يمكن أن نناقشها من وجوه، وهذا الموضوع فقط ينظرها من حيث المنهج المستخدم. من هذه الجهة، يمكن أن نقسمها إلى مرحلتين؛ الأولى، تعليم العربية على المنهج القديم، والثانية، تعليم العربية بالاتجاهات الجديدة.

في بداية الأمر ينحصر تعليم اللغة العربية في إندونيسيا في الهدف الديني،؛ أي: أن المجتمع الإندونيسي يهتم بهذه اللغة بوصفها لغة الدين، حيث كان ما يستند إليه تعليم هذه اللغة من منهج أو مدخل يمكن وصفه تقليديًّا وهو أنه يركز إلى حد كبير على كونها لغة دينية من دون مراعاة كونها لغة أجنبية، مما يسوغ القول: إن تعليمه يتبنى منهجًا دينيًّا أو الاتجاه في التعليم هو اتجاه دينيّ.

وأهم ما يتمثل فيه هذا الاتجاه الديني بناء المنهج المتَّبع تعليم اللغة العربية على الجوانب الداخلية (internal focus)[1] من اللغة ولا سيما النحو والصرف والمفردات،٢ حتى يشتهر هذا المنهج بالمنهج النحوي. والمعيار الرئيس في قياس مستوى إجادة اللغة العربية في ضوء هذا المنهج هو القدرة على قراءة النصوص العربية، وبخاصة النصوص الدينية والأدبية، وترجمتها إلى اللغة الإندونيسية. لذا فإن الهدف الرئيس من تعليم اللغة

١- وجود هذا المنهج في الحقيقة تأثر من المذهب البنيوي (structuralism) في اللغة حيث ينظر إلى اللغة حسب الجوانب الداخلية فيها من حيث الأصوات والمفردات والقواعد والدلالة، ولايبالي هذا المذهب بشيء خارج اللغة. وإذا طبقنا هذا الفكر اللغوي على مجال تعليم اللغة، فتعليم اللغة إذا +تعليم العناصر اللغوية» تعليم الأصوات، تعليم الصرف، تعليم النحو وما إلى ذلك.

٢- رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٩) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (الرباط: إيسسكو) ص. ١٠٠

العربية وتعلمها وفق هذا المنهج هو الهدف الديني، وهو تعليم اللغة العربية وتعلمها من أجل التمكن من فهم القرآن الكريم، والأحاديث الشريفة، وغيرهما من المصادر الدينية الإسلامية.

والاتجاهات الجديدة في تعليم اللغة العربية بإندونيسيا قد بدأت منذ النصف الثاني من التسعينيات. ويمكن أن نلاحظها من خلال المنهج التعليمي والإدارة التعليمية والموارد البشرية؛ إذ إن منهج تعليم اللغة العربية في ضوء هذه الاتجاه الجديد يتسم بأنه لا ينحصر في الأهداف الدينية فقط، وإنما يتطور ليشمل أيضًا الأهداف الاتصالية، وذلك على أساس أن اللغة ليست مجرد لغة دينية، وإنما أيضا هي لغة الاتصال. ويمكن أن نقول: إن المنهج الجديد لا ينحصر في الجوانب الداخلية من اللغة وإنما يهتم كذلك بالجوانب الخارجية (external focus) من اللغة[1].

أ- مراكز تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية

تعتبر الجامعات الإسلامية التابعة لوزارة الشئون الدينية أهم مراكز تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا، إضافةً إلى الجامعات العامة التابعة لوزارة التربية الوطنية. وتشكل اللغة العربية في المناهج المتبعة في هذه الجامعات مادة أساسية يجب أن يمر بها الطلاب في جميع الكليات والأقسام.

والجامعات الإسلامية بعضها حكومي وبعضها أهلي. وتنقسم الحكومية منها إلى ثلاثة أنواع، يمكن وصف كل منها كما يلي[2]:

١- نوع يعرف بـ «Universitas Islam Negeri (UIN) - State Islamic University» وهي نوع من الجامعات الإسلامية الحكومية التي تتخصص في دراسة العلوم الإسلامية والعلوم العامة على السواء. وتتكون الجامعات الإسلامية من هذا

١- وهذا النوع الجديد من المنهج الدراسي في الحقيقة هو استجابة لتطور المذهب اللغوي من البنيوي إلي الوظيفي (functionalism) حيث قال: إن أهمية اللغة هي وظيفتها لا يمكن لنا أن ننظر اللغة فقط بعناصرها المتجزئة ، لكن بتكامل بعضها مع بعض. وكان للغة أشياء خارجها التي تكون عاملا مهما في اللغة مثل الثقافة والسياسة اللغوية.

٢- حصلت الكاتبة على هذه البيانات من مقالة نصر الدين إدريس جوهر بالموضوع: «مراكز تعليم اللغة العربية في إندونيسيا» في ويب « عشاق العربية».

النوع من كلية الإنسانية والثقافية، وكلية علم النفس، وكلية العلوم والتكنولوجية، وكلية الاقتصاد، إضافة إلى كلية الدراسات الإسلامية مثل: كلية الشريعة، وكلية التربية.

٢- نوع يعرف في إندونيسيا بـ«Institut Agama Islam Negeri (IAIN) - State Institute For Islamic Studies» وهي نوع من الجامعات الإسلامية الحكومية التي تتخصص في الدراسات الإسلامية، وتتكون من الكليات والأقسام التي تقوم بتدريس العلوم الدينية مثل: علوم التربية، والشريعة، والدعوة، وأصول الدين، والآداب (اللغة العربية والتاريخ الإسلامي).

٣- نوع يعرف بـ«Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri (STAIN) - State Islamic Collage» وهي نوع من الجامعات الإسلامية الحكومية التي تتخصص في دراسة العلوم الإسلامية إلا أنها لا تتكون من الكليات، وإنما من الأقسام مثل قسم التربية، وقسم الشريعة، وقسم الدعوة.

والجامعات الإسلامية حكومية كانت أم أهلية تلعب دورًا مهمًّا في انتشار اللغة العربية في إندونيسيا؛ إذ إنها منتشرة بعدد كبير في كل أنحاء إندونيسيا. لقد أشارت الإحصائية سنة ٢٠٠٥م (والآن هذا العدد مرشح للزيادة) إلى أن الجامعات الإسلامية في إندونيسيا قد بلغ عددها ٤٥٢ جامعةً منتشرة في جميع المحافظات في إندونيسيا، كما يتضح في الجدول الآتي:

الرقم	محافظة	عدد الجامعات الإسلامية	
		حكومية	أهلية
١	نانجرو آتشيه دار السلام	٢	٢٠
٢	سومطرا الشمالية	٢	٢٦
٣	سومطرا الغربية	٣	١٤
٤	رياو	١	٧
٥	جامبي	٢	٢
٦	سومطرا الجنوبية	١	٩
٧	بينكولو	٢	١
٨	لامبونج	٢	١٠

الرقم	محافظة	عدد الجامعات الإسلامية	
		حكومية	أهلية
٩	بانكا بيليتونج	١	١
١٠	جاكارتا	١	٣٣
١١	جاوا الغربية	٢	٥٧
١٢	بانتين	١	١٢
١٣	جاوا الوسطى	٦	٢٦
١٤	جوكجاكارتا	١	١٢
١٥	جاوا الشرقية	٧	٨٦
١٦	بالي	–	١
١٧	نوسا تينجارا الغربية	١	٨
١٨	نوسا تينجارا الشرقية	–	١
١٩	كالمانتان الغربية	١	٦
٢٠	كالمانتان الوسطى	١	٢
٢١	كالمانتان الجنوبية	١	١١
٢٢	كالمانتان الشرقية	١	٧
٢٣	سلاويسي الشمالية	١	١
٢٤	سلاويسي الوسطى	١	٤
٢٥	سلاويسي الجنوبية	٤	٣٥
٢٦	سلاويسي الجنوبية الشرقية	١	٣
٢٧	جورونتالو	١	–
٢٨	ملوكو	١	٣
٢٩	ملوكو الشمالية	١	–
٣٠	بابوا	١	٤
المجموعة		٥٠	٤٠٢

إضافة إلى هذه الجامعات الإسلامية التابعة لوزارة الشئون الدينية هنالك مراكز أخرى لتعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا، وهي:

١- الجامعات الحكومية العامة التابعة لوزارة التربية الوطنية. ومن أبرز هذه الجامعات هي الجامعة الإندونيسية بجاكارتا، والجامعة غازاه مادا بجوكجاكارتا، والجامعة الحكومية العامة (أو ما يعرف سابقًا بالمعهد العالي للتربية والتعليم) التي توجد في أغلبية المدن الكبيرة في إندونيسيا. تعد اللغة العربية في المناهج المتبعة في هذه الجامعات من المواد الاختيارية التخصصية، وهي المواد التي اتخذها الطالب تخصصًا له من ضمن اللغات الأجنبية.

٢- معاهد تعليم اللغة العربية التابعة للجامعات في المملكة العربية السعودية. وخير مثال لهذا هو معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكارتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. واللغة العربية في منهج هذا المعهد تُعَدّ من ضمن مواد العلوم الإسلامية المقدمة لطلاب مستوى البكالوريوس ومستوى الدبلوم المتوسط لتعليم اللغة العربية.

ج- الجامعات والكليات والأقسام القائمة بتعليم اللغة العربية

تنص صياغة سياسة اللغة القومية الإندونيسية سنة ١٩٩٩م أن تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي يتمثل في كونها مادة المحاضرة أو إحدى مواد المحاضرة. إلا أن تعليم اللغة العربية بوصفها مادة المحاضرة كما ذكر تتخذ أشكالًا عديدة في مناهج تعليم اللغة العربية بالجامعات الإندونيسية سواء أكانت في الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية التابعة لوزارة الشئون الدينية الإندونيسية، أم في الجامعات العامة التابعة لوزارة التربية الوطنية. وتعليم اللغة العربية في الجامعات الإسلامية التابعة لوزارة الشئون الدينية يتم في خمس كليات وهي كلية الآداب، والتربية، والشريعة، والدعوة، وأصول الدين، سواء كانت بوصفها مادة أساسية أم مادة التخصيص. فاللغة العربية بوصفها مادة أساسية تدرس في السنة الأولى في كل كلية. أما اللغة العربية بوصفها مادة التخصيص فتدرس في كليتين فقط هما: كلية الآداب قسم اللغة العربية وآدابها، وكلية التربية قسم تربية اللغة العربية. أما في الجامعات العامة التابعة لوزارة التربية الوطنية فكان تعليم اللغة العربية تحت كلية العلوم الإنسانية وكلية تعليم اللغات الأجنبية

وتدرس اللغة العربية بوصفها مادة التخصص. وها هي الأسماء من هذه الجامعات والكليات والأقسام التي تمكنت الكاتبة من أن تذكرها[1]:

الرقم	اسم القسم	اسم الكلية	اسم الجامعة واسم المدينة
١	قسم الأدب العربي	كلية العلوم الإنسانية	جامعة إندونيسيا Jakarta
٢	قسم الأدب العربي	كلية العلوم الإنسانية	جامعة غاجه مادا Jogjakarta
٣	قسم الأدب العربي	كلية العلوم الإنسانية	جامعة باجاجاران Bandung
٤	قسم الأدب العربي	كلية العلوم الإنسانية	جامعة حسن الدين Makassar
٥	قسم الأدب العربي	كلية العلوم الإنسانية	جامعة سومطراه الشمالية Medan
٦	قسم الأدب العربي	كلية العلوم الإنسانية	جامعة براويجايا Malang
٧	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية Jakarta
٨	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة سونان كالي جاغا الإسلامية الحكومية Jogjakarta
٩	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية Surabaya
١٠	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية Banda Aceh
١١	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية Padang

١- نالت الكاتبة هذه البيانات من أستاذ أحمد فؤاد أفندي وهو محاضر في الجامعة الحكومية مالانج، في التاريخ ١٩ أغوسطوس ٢٠١٤

الرقم	اسم القسم	اسم الكلية	اسم الجامعة واسم المدينة
١٢	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة السلطان طه سيف الدين الإسلامية الحكومية Jambi
١٣	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة رادين فتاح الإسلامية الحكومية Palembang
١٤	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية Bandar Lampung
١٥	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة سونان جونونج جاتي الإسلامية الحكومية Cirebon
١٦	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية Makassar
١٧	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية Malang
١٨	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة مولانا حسن الدين الإسلامية الحكومية Banten
١٩	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة الأزهر الإندونيسية Jakarta
٢٠	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة المسلمين الإندونيسية Makassar
٢١	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة نهضة الوطن Mataram
٢٢	قسم الأدب العربي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	جامعة أحمد دحلان Jogjakarta
٢٣	قسم تعليم اللغة العربية	كلية الآداب	جامعة مالانج الحكومية Malang
٢٤	قسم تعليم اللغة العربية	كلية اللغات والفنون الجميلة	جامعة جاكرتا الحكومية Jakarta
٢٥	قسم تعليم اللغة العربية	كلية اللغات والفنون الجميلة	جامعة سمارانج الحكومية Semarang
٢٦	قسم تعليم اللغة العربية	كلية اللغات والفنون الجميلة	جامعة إندونيسيا التربوية Bandung

الرقم	اسم القسم	اسم الكلية	اسم الجامعة واسم المدينة
٢٧	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية Jakarta
٢٨	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة سونان كالي جاغا الإسلامية الحكومية Jogjakarta
٢٩	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية Surabaya
٣٠	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية Banda Aceh
٣١	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة سومطراه الشمالية الإسلامية الحكومية Banda Aceh
٣٢	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية Padang
٣٣	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة السلطان طه سيف الدين الإسلامية الحكومية Jambi
٣٤	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة رادين فتاح الإسلامية الحكومية Palembang
٣٥	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية Bandar Lampung
٣٦	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة سونان جونونج جاتي الإسلامية الحكومية Cirebon
٣٧	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة والي سونجو الإسلامية الحكومية Semarang
٣٨	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة أنتاساري الإسلامية الحكومية Banjarmasin
٣٩	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية Makassar
٤٠	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة مولانا حسن الدين الإسلامية الحكومية Banten
٤١	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة بورووكرتو الإسلامية الحكومية Purwokerto

الرقم	اسم القسم	اسم الكلية	اسم الجامعة واسم المدينة
٤٢	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة ماترام الإسلامية الحكومية Mataram
٤٣	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة تولونج أكونج الإسلامية الحكومية Tulungagung
٤٤	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة نوسانتارا الإسلامية Bandung
٤٥	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	جامعة دار السلام الإسلامية Gontor Ponorogo
٤٦	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Padang Sidempuan
٤٧	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Batusangkar
٤٨	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Bengkulu
٤٩	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Metro
٥٠	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Surakarta
٥١	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Salatiga
٥٢	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Jember
٥٣	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Pamekasan
٥٤	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Pontianak
٥٥	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Samarinda
٥٦	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Palu

الرقم	اسم القسم	اسم الكلية	اسم الجامعة واسم المدينة
٥٧	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Palopo
٥٨	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Sultan Qoimuddin
٥٩	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Ambon
٦٠	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Ternate
٦١	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	المعهد العالي الإسلامي الحكومي Curup
٦٢	قسم تعليم اللغة العربية	كلية التربية	معهد الوصلية العالي للتدريس وعلوم التربية Banda Aceh

٢- نماذج تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية

المراد بالنماذج في هذا السياق هو الاتجاه العام أو الافتراض العام من مستخدم اللغة العربية نحو اللغة العربية في عملية التعليم، أو بقول بسيط «إذا كان الشخص يعلم اللغة العربية، كيف تكون العربية في اعتباره وسط عملية التعليم أو كيف هو يعامل العربية وسط عملية التعليم».

إن الحديث عن اللغة العربية حديث متسع، متعدد الأبعاد فهو لا يخص فئة من المجتمع دون أخرى، ولا مرحلة تعليمية دون أخرى، ومن ثم كان التركيز على التعليم الجامعي في هذا السياق واجبًا، والمتأمل في موقع اللغة العربية بالجامعات يكاد يجده منحصرًا في أحد النماذج التالية:

أ- مادة تخصص ولغة تعليم

المقصود بكون اللغة العربية مادة تخصص ولغة تعليم هو أن الطالب يدرس مقرراته باللغة العربية، وكذلك اللغة المستخدمة وسط عملية التعليم. وذلك كما جرى في أقسام اللغة العربية وآدابها وأقسام تعليم اللغة العربية، والبرامج الخاص لتعليم اللغة العربية.

ب- مادة دراسية

المقصود بكون اللغة العربية مادة دراسية هو أن الطالب يدرس مقرراته باللغة الإندونيسية إلا أنه يدرس اللغة العربية كمتطلب الجامعة. وذلك كما جرى في الأقسام خارج أقسام اللغة العربية وآدابها وأقسام تعليم اللغة العربية في الجامعات الإسلامية مثل قسم تعليم التربية الإسلامية، وقسم تعليم العلوم الاجتماعية، وقسم تعليم معلمي المدرسة الابتدائية وروضة الأطفال، وقسم الشريعة، وقسم الاقتصادية، وكليات العلوم والتكنولوجيا؛ كل هذه الأقسام تجعل اللغة العربية أحد المواد الدراسية.

ج- لغة تعليم وتعلم

والمقصود بكون اللغة العربية لغة تعليم وتعلم؛ إذ كان هناك برامج يتم تدريس المقررات فيها باللغة العربية، وهذا مثلما جرى في برنامج الفصول العالمية (international class program) في قسم تعليم التربية الإسلامية وقسم الشريعة. كان في هذه الأقسام تدرس المواد الدراسية كلها باللغة العربية.

د- لغة تخصص نوعي

وذلك كما في كليات الدراسات الدينية؛ مثل كلية أصول الدين، والشريعة، وعلوم القرآن، والحديث، وغيرها، وفي هذه الكليات يدرس الطالب اللغة العربية بشكل متخصص وعميق في مجال دراسي معين.

٣- الكفايات المرجوة من خريجي تعليم اللغة العربية والمنهج الدراسي لتحقيقها في الجامعات الإندونيسية

أ- الكفايات المرجوة من خريجي أقسام تعليم اللغة العربية والمناهج الدراسية لتحقيقها

كان الهدف الأساسي من قسم تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية هو تأهيل معلمي اللغة العربية. فلذا يجب أن يكون لدى خريجي أقسام اللغة العربية الشروط الأساسية لأهلية المعلم[١] وهي: الأول، توافر الكفاية اللغوية. والثاني، متانة

١- اقرأ هذه الشروط في نظام الحكومة الإندونيسة عن المعلم والمحاضر. وهذه الشروط مناسبة لما

المادة اللغوية والإلمام بها، والثالث، الإلمام بقواعد التدريس، أو بقول آخر: إن هناك ثلاث كفايات لمعلم اللغة؛ الكفاية المعرفية، الكفاية المهنية، والكفاية المنهجية. إضافةً إلى ذلك فإن هناك كفاية لا تقل أهميتها في تكوين المعلم الجيد وهي الكفاية الشخصية.

وللوصول إلى الأهداف المرجوة صمم المنهج الدراسي لتعليم اللغة العربية في هذه الأقسام بالجامعات الإندونيسية لتحقيق هذه الشروط والكفايات. وبالتالي عرضت الكاتبة الرسم البياني عن المواد الدراسية الموجودة في المناهج الدراسية في أقسام تعليم اللغة العربية ومدى تحقيقها للشروط والكفايات المرجوة:

النمرة	الشروط الأساسية لأهلية المعلم	الكفاية المرجوة	المواد الدراسية
١	توافر الكفاية اللغوية[1]	الكفاية الاتصالية (الجانب المهاري)	مهارة الاستماع مهارة الكلام مهارة القراءة مهارة الكتابة فن الخطابة فن المسرحية الترجمة وما إلى ذلك

قدمه عبد المجيد عيساني (٢٠١١، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية (القاهرة: دار الكتاب الحديث) ص.٢٤-٢٨. ويمكن كذلك أن نطالع هذا الموضوع في: محمد الأوراغي (٢٠١٠)، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية (الرباط: دار الأمان)

١- وهي عند اللسانيين تتميز عن مفهوم الانجاز أو الأداء اللغوي (performance). وفي مجال تعليم اللغة هناك مصطلح الكفاية الاتصالية. تطور مفهوم الكفاية الاتصالية تطورات بالاتجاهات المتنوعة. المصطلح الكفاية الاتصالية ألقاه في أول مرة ديل هيمز (١٩٦٧و ١٩٧٢م) في محاضرته. الكفاية الاتصالية في رأيه تتعلق بكل منهجية تعليم اللغة التى لها دور في تطوير الكفاية الاتصالية. ثم أكده ويلكينز Wilkins (١٩٧٦م) و ويدوسنز Widdowson (١٩٧٨م) في تحقيق الكفاءة الاتصالية بوسيلة المنهج الدراسي. أما تطبيق الكفاية التواصلية قي عملية التعليم فقد ابتدعه أول مرة كانل Canale وسوينز Swain (١٩٨٠م) وأكمله كانل Canale (١٩٨٣م) هو يقول: إن الكفاية التواصلية تتكون من أربع كفايات وهي: الكفاية القواعدية، الكفاية الاجتماعية اللغوية، الكفاية التخاطبية أو التداولية، والكفاية الإستراتيجية. انظر (كانل وسوينز، ١٩٨٠: ١-٤٨، كانل، ١٩٨٣: ٢-٢٣).

النمرة	الشروط الأساسية لأهلية المعلم	الكفاية المرجوة	المواد الدراسية
٢	متانة المادة اللغوية والإلمام بها[١]	الكفاية المعرفية (الجانب المعرفي والابتكاري)	النحو الصرف قواعد الخط والإملاء علم الأصوات علم البلاغة
٣	الإلمام بقواعد التدريس	الكفاية المهنية الكفاية المنهجية	المواد الدراسية التربوية (التربية العامة والتربية اللغوية). المواد الدراسية المتعلقة بمنهج البحوث العلمية في مجال تعليم اللغة العربية.
٤	الشخصية الممتازة	الكفاية الشخصية	المواد الدراسية لتطوير الشخصية الإسلامية والإندونيسية

ب- خريجو قسم اللغة العربية وآدابها

بعد مطالعة المناهج الدراسية من أقسام اللغة العربية وآدابها وجد أن الأهداف المرجوة من خريجي هذه الأقسام فيما يلي:

- أن يتمكن الطالب من معرفة المعلومات والحقائق الأساسية والاتجاهات والخصائص والمذاهب، وأن يكون قادرا على اكتساب هذه المعارف والحقائق والوقوق على هذه الاتجاهات

١- والمقصود بها معرفة قضايا اللغة التى يتطلب تدريسها معرفة علمية دقيقة، تناسب الزمن الذي نعيش فيه لتكون للمعلم القدرة على أن يؤسس ثقة قلوب التلاميذ بمادته، ولا يقتصر الأمر على الدرس الذي يقوم به المدرس في ساعات معدودة، بل يجب أن يتمكن من المادة التي يقوم بتدريسها وكيف تتصل تلك المادة بالمواد الأخرى وبالحياة العملية.

- أن يتكون لديه الاهتمام بدراسة هذا الحقل من التخصص، وتنمو عنده الرغبة في متابعة هذه الدراسة والتعمق فيها، وأن يتذوق الإنتاج الأدبي واللغوي ويقدر الجهود التي بذلها العلماء والأدباء في هذا المجال.
- أن يصبح قادرًا على تقويم الآراء والمذاهب والأفكار في هذا الحقل من التخصص، وأن ينقدها ويبين قيمتها العلمية أو الأدبية إلى أصولها وعواملها
- أن يقف على العلاقة المتبادلة بين الحركات العلمية في حقل تخصصه في العصور المختلفة وعلاقتها بالعوامل الاجتماعية والسياسية بعامة من جهة أخرى.
- أن يتعرف على أمهات الكتب والمراجع والأعمال العلمية البارزة وما أضافته إلى حركة التقدم العلمي في مجال هذا الحقل.
- أن تمكنه دراسته من الوقوف على أساليب البحث العلمي ومناهجه وأداواته في هذا الحقل وعلى تحليل النتائج وتقويمها.
- أن يصبح قادرًا على إجراء البحث العلمي في حقل تخصصه، بما في ذلك قدرته على تحديد موضوع البحث، واختياره المنهج العلمي لدراسته.
- أن تصبح اللغة العربية أداة جيدة ودقيقة وسريعة في يد الطالب لكسب المعرفة قراءة وسماعًا للتعبير عنها شفويًّا وكتابيًّا.
- أن تكشف دراسة اللغة العربية عما يكون لدى الطلاب من قدرات لغوية وميول أدبية وأن تساعده في تنميتها.
- أن تخرج الكوادر اللازمة من المتخصصين في هذه اللغة لسد احتياجات المجتمع من هذه التخصص.

وبعدما لاحظت الكاتبة المناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية الموجودة في الجامعات الإندونيسية كان الاتجاه المأخوذ به اتجاهًا جديدًا (عصريا). يتسم منهج تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الجديدة بأنه لا ينحصر من حيث الأهداف في الأهداف الدينية فقط -كما كان في المنهج القديم- وإنما يتطوّر ليشمل أيضا الأهداف الاتصالية. على أساس أن اللغة العربية ليست مجرد اللغة الدينية وإنما هي أيضا لغة الاتصال بشتى مجالاته. وهذا التطوير في الأهداف قد استتبع تطويرات أخرى منها ما يتمثل في المحتوى، حيث تطور المواد التعليمية لتشتمل ليس على المواد النحوية والنصوص المقروءة فقط وإنما تغطى جميع عناصر اللغة العربية (الأصوات والمفردات والتراكيب)

ومهاراتها الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة). ولم يعد تقديم الموادّ من خلال النصوص المقروءة المستمدة من الكتب الدينية والأدبية فقط، وإنما أيضًا من خلال النصوص المسموعة التي يتم تنظيمها وتقديمها في السلسلات التعليمية.

٤ - تحديات تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية: مظاهر الفشل التداولي نموذجًا

فمن المعروف لدى المجتمع الإندونيسي أن اللغة العربية تحتلّ مكانًا شريفًا في المجتمع الإندونيسي وأن تعليمها وتعلمها يشكلان أهم ما يشغل جهود العلماء الإندونيسيين واهتمام المؤسسات التربوية الإسلامية الإندونيسية، ومنها الجامعات. إلا أن هذا المكانة العظيمة للغة العربية والاهتمام الكبير بتعليمها وتعلمها لا يعني بالضرورة أن هذه اللغة قد حظيت ما تستحقه كلغة دينية وأجنبية من هندسة وسياسة التعليم المتقدمة. وفي رأي الكاتبة أن هناك تحديات في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا التي تتسبب في وقوع الأزمة في مجال تعليم اللغة العربية. ويمكن تلخيص هذه الأزمة في البنود التالية:

١ – التركيز على الجوانب الصورية في تعليم الصرف والنحو.

٢ – عدم النفاذ إلى تضامين النصوص العميقة والكشف عن بناها الكلية

٣– نقصان الاهتمام من ناحية الدلالة اللغوية والمعنى.

٤ – إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة، وعدم تنمية المهارات اللغوية في الحياة العملية.

٥ – الاقتصار على جانب الكتابة دون القراءة في تنمية القدرة الإبداعية

٦ – قصور البحث اللغوي التربوي في تعليم اللغة وفي تحديد الأسس المنهجية لتعليمها.

٧– الغالب على المنهج الذي تسلكه الجامعات الإندونيسية في تعليم اللغة هو الحفظ لا اكتساب معارف متجددة حية.

والآثار الواضحة من هذه الأزمة بالنسبة إلى تعليم اللغة العربية في إندونيسا هي مظاهر الفشل التداولي لدى الطلبة في مرحلة الجامعة. تأسيسًا على ما قد وجدت الكاتبة خلال بحثها عن مظاهر النقل التداولي لدى الطلبة الإندونيسيين[١]

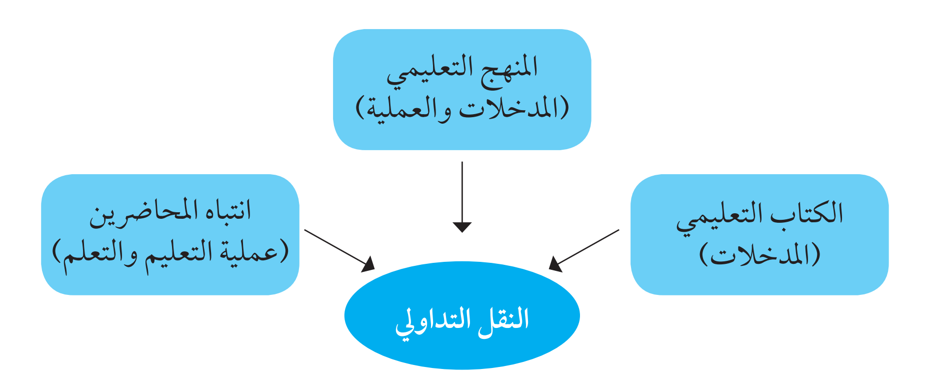
---

١ – مملوءة الحسنة (٢٠١٤)، قضايا النقل التداولي في مؤلفات تمام حسان وأهميتها في تصميم المنهج الدراسي لتعليم اللغة العربية لدي الطلبة الإندونيسيين، رسالة الدكتوراه، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

أن هناك خمسة مظاهر للنقل التداولي السلبي (الفشل التداولي)، فالثلاثة منها كما قرره كوهن (Cohen) وهي: ١- الانحراف على المعيار المقبول عند اختيار الصيغة الدلالية على الأحوال المحددة، ٢- اختيار الصيغة الدلالية غير لازمة، ٣- تقديم الأفعال الكلامية غير لازمة في المستوى الكثافي. وهناك نوعان جديدان من مظاهر الفشل التداولي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج وهما: عدم القدرة على المجاملة أثناء الحوار، وعدم القدرة على تقديم التعبير الاتصالي (Communicative Expressions) الصحيح بمناسبة ما والرد منه.

٥- محاولة تجديد تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية: تصميم المنهج على ضوء الفكر اللغوي نموذجا

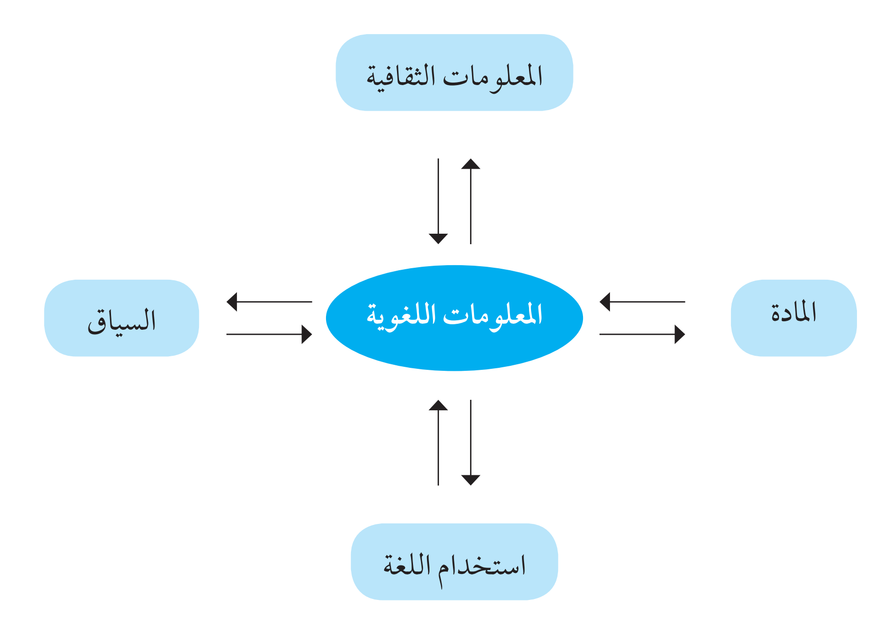
كان المعروف مما سبق ذكره أن هناك أسبابًا في وقوع النقل التداولي في تعليم وتعلّم اللغة العربية في إندونيسيا وهي: الأول، نقصان المدخلات ميتا التداولية المناسبة في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا. والثاني، الفصول الدراسية اللاخطابية الأصيلة. والثالث، نقصان انتباه المعلمين إلى متطلبات وأهمية تحقيق الكفاية التداولية في عملية تعليم اللغة العربية، وإن السبب الأساسي في وقوع النقل التداولي في تعليم وتعلّم اللغة العربية هو أن عملية تعليم وتعلم اللغة العربية لا تتجه إلى تحقيق الكفاية التداولية. ويدل على ذلك نقصان المدخلات التداولية في المراجع المستخدمة في عملية التعليم، وعدم تحقيق الكفاية التداولية هدفًا مرجوًّا من المناهج الدارسية في تعليم اللغة العربية، ونقصان الانتباه من المحاضرين في تحقيق الكفاية التداولية. والرسم البياني التالي يشرح أسباب وقوع النقل التداولي في اللغة العربية:



أسباب وقوع النقل التداولي في تعليم اللغة العربية بإندونيسيا

من هذا الرسم البياني نعرف أن الأسباب تعود إلى المدخلات وعملية التعليم في الوقت نفسه. وإذا أمعنا النظر إلى أبعاد مكونات الكفاية الاتصالية التي تتكون من خمسة أبعاد[١]، سنجد أن هذه الأبعاد الخمسة غير متوافرة بالكمال في عملية تعليم اللغة العربية في إندونيسيا. وهذه العوامل الخمسة هي المعلومات اللغوية، المعلومات الثقافية، والمادة، والسياق، واستخدام اللغة. وتكون العلاقة بين هذه القوالب علاقة ديناميكية (Dynamic)، وتفاعلية (Interactive)، وتأسيسية (Constitutive) كما في الرسم البياني التالي:

أبعاد مكونات الكفاية الاتصالية



ومن المعلوم أن الكفاية الاتصالية تتكون من مكونين؛ المكون البنيوي الرمزي (Code Component)، والمكون العملي (Use Component). فتحقيق الكفاية

1- . Saville, Muriel.& Troike. 2006. Introducing Second Language Acquisition. (New York: Cambridge University Press) p.134

التداولية إذا، يحتاج ليس فقط إلى المعلومات اللغوية أو المادة، بل إن المعلومات الثقافية، ومعرفة السياق ومعرفة نظام استخدام اللغة تكون شروطا أساسية في تحقيق الكفاية التداولية.

بعد وضوح الأسباب المؤدية لفشل النقل التداولي فيما تقدم، لا بد من السؤال التالي: كيف نحل هذه المشكلة؟ والإجابة على هذا السؤال؛ هناك ثلاثة أشياء وجبت مناقشتها في حل مشكلة النقل التداولي في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، وهي:

أ- الأول: اختيار المواد التعليمية المساعدة على تطوير الكفاية التداولية في تعليم اللغة العربية

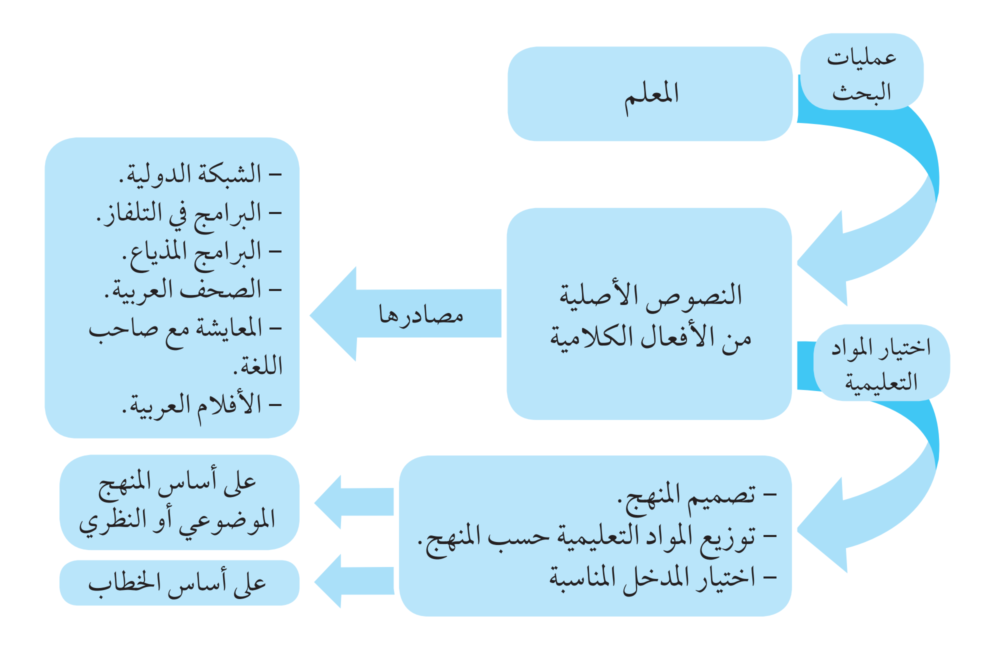
هناك سؤالان يجب الاهتمام بهما في اختيار المواد التداولية؛ السؤال الأول: ما المواد التعليمية التى على المعلم أن يعدها لتتيح الكفاية التداولية بشكل صريح؟ والسؤال الثاني: ما مدى إعطاء المعلم للطلبة أمثلة واقعية تبدو فيها الكفاية التداولية؟ تأسيسا على ما قام به بردوفي هارليق (Bardovi-Harlig) ومهان تيلور (Mahan Taylor)[1]؛ إذ جمعا ثلاثين مثلا وقاما بتحميلها في الشبكة الدولية لمساعدة الدارسين للغة الإنجليزية في استخدام اللغة المناسبة من الناحية الاجتماعية في مجموعة متنوعة من الأوضاع الرسمية وغير الرسمية. وتتكون هذه المواد من إدارة المحادثة، افتتاح الحوار واختتامه، الطلب، الرفض، تقديم الثناء، والشكوى وما إلى ذلك من الأفعال الكلامية الأخرى.

تأسيسا على ما سبق رأت الكاتبة أن الوظيفة الأولى التي على معلمي العربية تحقيق الكفاية التداولية لدى المتعلمين هي أن يجمعوا المواد التعليمية التي توجد فيها المدخلات التداولية ببحث النصوص الأصيلة عن الأفعال. من مصادر هذه المواد: إما من الشبكة الدولية، أو من برامج التلفاز، وبرامج المذياع، ومن الصحف العربية ومن الأفلام العربية، كذلك من المعايشة مع صاحب اللغة وغير ذلك. وإذا تمت هذه العملية فإنها متوافر للمعلمين المعطيات اللغوية الكافية عن الأفعال الكلامية العربية من النص الأصيل(Authentic Text) ويمكن أن تنتج كمواد تعليمية في عملية اختيار المواد

1-. Cohen, D.Andrew.2008. Teaching and Assessing L2 Pragmatics: What can we expect from learner. Language Teaching. Volume 41. Issue 02. April 2008, pp 213-235. Cambridge University Press.

على أساس المنهج الموضوعي (Thematic Syllabus) أو المنهج الظرفي (Notional Syllabus)، ثم تسجل على الأساس الخطابي (Discourse Base /Genre Base) في توزيع المواد وتعليمها. وتعرض الكاتبة الخطوات المطلوبة في اختيار هذه المواد التعليمية في الرسم البياني التالي:

خطوات اختيار المواد التعليمية على ضوء التداولية



ب- الثاني: إعداد المعلمين ودورها في تطوير الكفاية التداولية في تعليم اللغة العربية

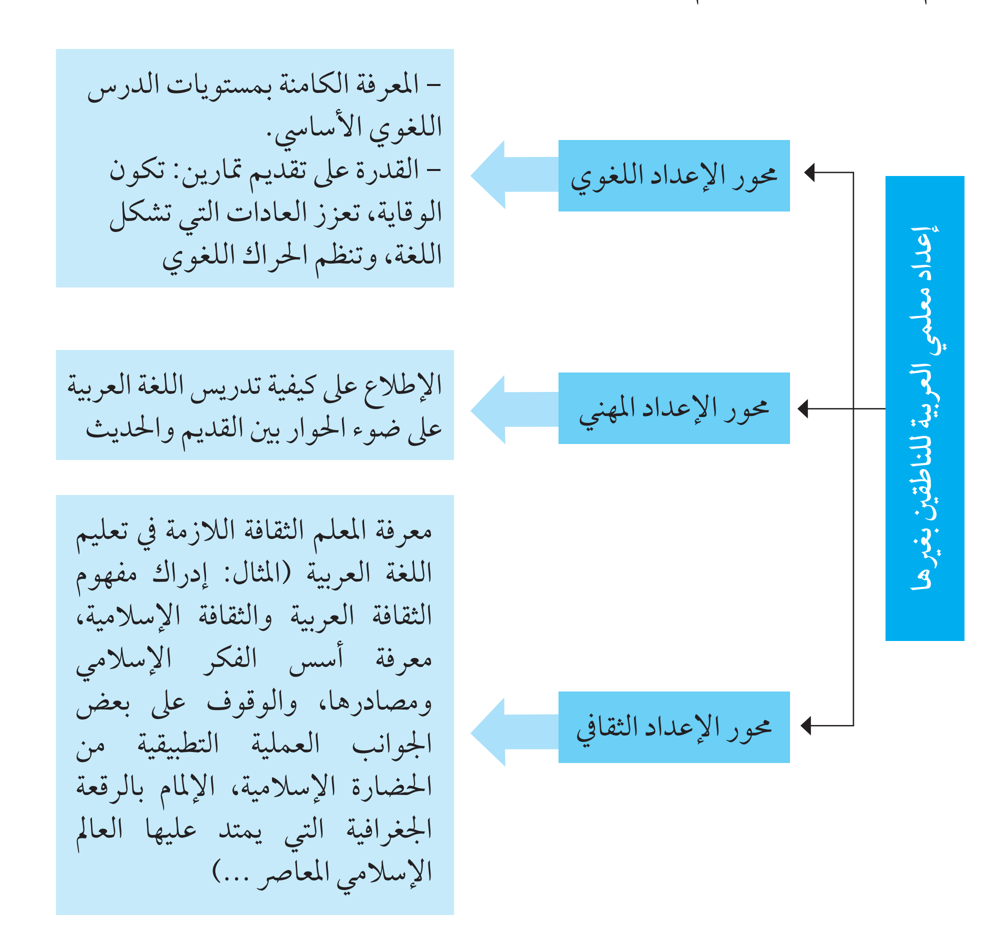
الأسئلة الأساسية يمكن مناقشتها في هذا الموضوع هي: ما مدى المعلومات التداولية المتوافرة لدى المعلمين؟ وما أهمية هذه المعلومات في عملية التعليم؟ ما فعالية تعليم التداولية في تطوير برامجها؟ كيف شعور المعلمين في تعليم المواد التداولية إلى طلبتهم؟ هل لدى المعلمين الثقة في إعطاء التوجيه والتعليق لتصحيح الأخطاء التداولية. من البيانات عن انتباه المدرسين لمتطلبات تحقيق الكفاية التداولية، عرفت أن معلومات المدرسين لم تكن كافية لتحقيق الكفاية التداولية. والسؤال: ماذا يجب أن يتم في برامج

إعداد معلمى اللغة العربية ولا سيما الناطقين بغير العربية؟ تأسيسًا على ما قاله نايف خرمان[1]: إن كثيرا من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها هواة غير محترفين، وهذا باب يكاد يكون عشوائيًّا ولا يقوم على أسس علمية؛ إذ قلما تجد لسانيًّا يدرسها للأجانب، بل قد تجد من ليس متخصصًا في العربية يقوم بتدريسها، كما أن كثيرا منهم يعانون نقصًا في التمكن من طرائق التدريس الحديثة في تعليم اللغات، مما يكون له كبير الأثر في المتعلمين، وغالبا في فشل العملية التعليمية؛ بسبب عدم تمكن بعض المدرسين من بعض الجوانب اللغوية، والحياتية، والحضارية للغة الأجنبية التي يقومون بتدريسها من دون أن يتمكنوا منها تمكنًا كافيًا من التنغيم، واستخدام أساليب الكلام المختلفة باختلاف المقام والمخاطب، وبعض المضامين الاجتماعية التي تستخدم فيها اللغة.

ولِحِلّ هذه المشكلة، هناك ثلاثة محاور وجب الاهتمام بها في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي: محور الإعداد اللغوي، ومحور الإعداد المهني، ومحور الإعداد الثقافي. المحور الأول: يهتم بما عليه المعلمون من المعرفة الكامنة بمستويات الدرس اللغوي الأساسي (الأصوات، والصرف، والتراكيب، والدلالة، والمعجم، ومناهج تدريسها؛ ليتمكن من انتقاء ما يساعده في إيجاد التلاحم الوظيفي لهذه المستويات في أداء لغوي يمكن طلابه من التفاعل الصفي والخارجي بنجاح)، والقدرة على تقديم تمارين تكوّن الوقائع وتعزز العادات الترابطية التي تشكل اللغة، وتنظم الحراك اللغوي من نظامه الصوتي، وأنساقه الصرفية والجمالية، وأنحاء أعاريبه، ودلالات ألفاظه ووجوه استعمالها وأساليبها في البيان. وفي المحور الثاني نهتم بتمكن المعلم من طرائق التدريس الحديثة في تعليم اللغة، والخبرة في عرض كفايتها اللغوية والتخاطبية والوقوف على منهج تحليل الخطاب منطوقة ومكتوبة وتنوعاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدلالات التقابلية وغيرها مما يعرف بلسانيات النص وتبادر الخبرات في تنمية مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والتعبير. وفي المحور الثالث نهتم بثقافة معلم العربية للناطقين بغيرها؛ لأن اللغة وعاء الثقافة والفكر وبغير الإحاطة بأدواتها لا يستطيع المدرس التعامل مع مضمونها، فضلا عن إيصاله، وهذا يقتضي من معلمي

١- نايف خرماوعلى حجاج. ١٩٨٨. اللغة الأجنبية: تعليمها وتعلمها. (الكويت: علم المعرفة) ص. ٢٠٩

العربية التزود بالثقافة اللازمة وهي مسألة لا تقل أهميتها عن تعليم المهارات. إضافةً إلى ذلك علينا الاطلاع على أهمية معطيات العلوم المساندة؛ مثل: علم النفس، وعلم اللغة التطبيقي، ومناهج التدريس وأساليبه، وما إلى ذلك. والرسم البياني التالي يسهل علينا فهم مكونات إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:



مكونات إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

فكيف تسهم هذه المكونات في إعداد معلمي العربية في إندونيسا؟ تأسيسًا على الخبرة النفسية التي لدى الكاتبة وبعد الاطلاع على المنهج الدراسي في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، وجدت الكاتبة أن الاهتمام بالمحور الثالث يكاد لا يوجد، ويتضح هذا من توزيع المواد الدراسية في المنهج

حيث لا توجد فيه المادة التي تتعلق بإتقان الثقافة العربية، على الرغم من أن المحور الثالث في المنهج مهمّ في إعداد المعلم المتقن في مجال تعليم اللغة العربية، ولا سيما إذا كان من أغراض تعليم اللغة العربية تحقيق الكفاية الاتصالية التي فيها الكفاية التداولية. والمفهوم من هذا أن حل مشكلة النقل التداولي تقتضي تغيير المناهج في قسم تعليم اللغة العربية الذي هو مكان إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وفي رأي الكاتبة هناك منهج يمكن تطبيقه في هذا القسم وهو المنهج على أساس الخطاب المكبر (Macro-Genre Curriculum).

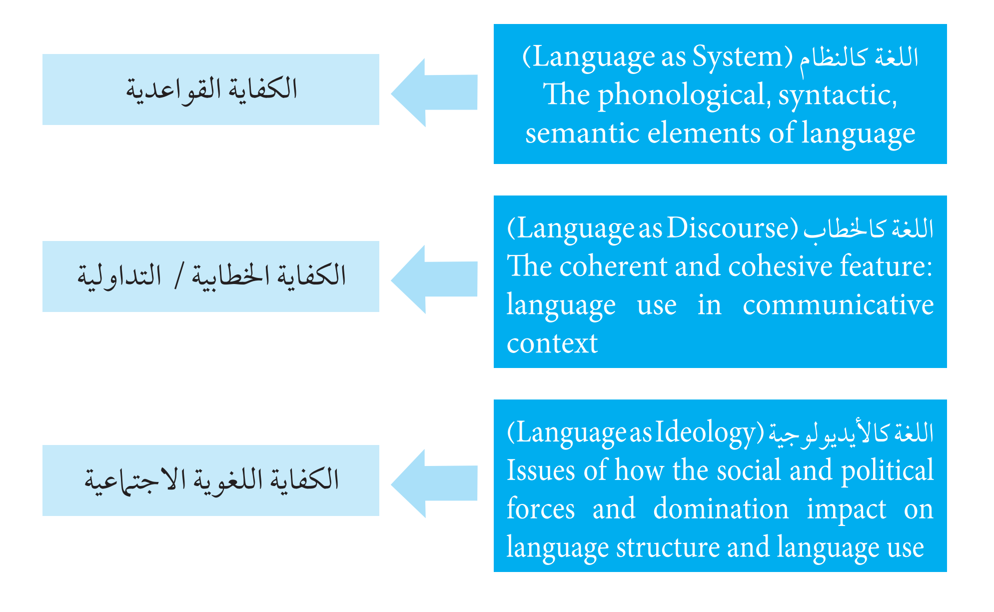
وما الأشياء التي يمكن أن نفعلها لحل مشكلة النقل التداولي في تعليم اللغة العربية بإندونيسيا. هناك ثلاثة أشياء يمكن أن نهتم بها: الأول، تغيير الفلسفة والنماذج الفكرية في البحث اللغوي، والثاني، الحوار بين التراث العربي واللسانيات الغربية المعاصرة، والثالث، تصميم المنهج على ضوء الفكر اللغوي التداولي:

١- الأول: تغيير الفلسفة والنماذج الفكرية في البحث اللغوي

إن تغيير الفلسفة والنماذج الفكري يؤثر كثيرا في كل نواحي دراسة اللغة العربية، فمثلا إذا كان الشخص يفكر على ضوء فلسفة القول الطبيعي، فالموقف يكون عنده أن اللغة ليس لها كيان مستقلّ عن الإنسان، فهي مجموع الحوادث النطقية التي يصدرها المتكلم في الزمان والمكان. أما الشخص الذي يفكر في فلسفة القول النظري فله موقف أن اللغة جزء من الإنسان، إنه يصور الواقع الكائن وينقله إلى لغة المفاهيم التى تجرده من حيثياته وتحوله من حال الكينونة إلى حال الظاهرة المتخيلة في دماغ المصور. وما أثر هذا الفكر في منهج البحث أو منهج التعليم. فالقول الأول يفضي إلى الفكر الوصفي في اللغة، وأما القول الثاني فيفضي إلى الفكر المعياري في اللغة.

وهناك مثال آخر في مجال تعليم اللغة، حينما تتغير الفلسفة عن اللغة بأنها ليست فقط نظام (Language as System) بل هي في الوقت نفسه خطاب (Language as Discourse) وأيديولوجيا (Language as Ideology)، فيكون هذا التغيير كذلك يطبق في تعليم اللغة. إذا كان في الأول على أساس أن اللغة هي نظام يكون تركيز تعليم اللغة فقط في تحقيق الكفاية القواعدية؛ لكن إذا كان الأساس الفلسفي يأخذ باعتبار أن اللغة نظام وخطاب وأيدولوجي في الوقت نفسه، فإن ذلك يزيد تركيز التعليم إلى

تحقيق الكفاية الخطابية والتداولية، والكفاية اللغوية الاجتماعية بالاضافة إلى الكفاية القواعدية. الرسم البياني التالي يدل على هذا التغيير:



اللغة في التعليم من منظور فلسفة اللغة

ما المقصود بتغيير الفلسفة والنموذج الفكري في سياق تعليم اللغة؟ يكون الهدف في تعليم اللغة العربية في مدرسة ما مثلا، تحقيق الكفاية الاتصالية، لكن إذا جرت عملية التعليم مجرى المذهب البنيوي، فلا يمكن أن يحقق هذا الهدف؛ لأن عملية التعلم لا تجري على ضوء المذهب المناسب. هناك مثال آخر أن النموذج الفكري في إندونيسيا يقول: إن اللغة العربية جزء من الدين، لذا كان الاتجاه التعليمي في اللغة العربية هو الاتجاه الديني، حتى يكون كل ما يتعلق باللغة العربية يتجه إلى الأغراض الدينية. فكيف يكون الهدف الاتصالي يتحقق إذا كانت عملية التعليم تتجه إلى أغراض دينية. والآن ما علاقة تغير الفلسفة والنموذج الفكري بتحقيق الكفاية الاتصالية وخصوصًا تحقيق الكفاية التداولية؟ كما المذكور في عرض البيانات أن المشكلة الأولى؛ أي: السبب الأول في وقوع فشل النقل التداولي في اللغة العربية هو نقصان المدخلات التداولية في عملية التعليم ونقصان الانتباه من المعلمين في تحقيق الكفاية التداولية. والحل لهذه المشكلة سيكون فعالًا إذا بدأ من تغيير الفلسفة والأفكار من المسئول، أعني هنا مصمم المنهج الدراسي والمعلم وغيرهما.

٢- الثاني: الحوار بين التراث العربي واللسانيات الغربية المعاصرة

الحوار بين التراث العربي واللسانيات الغربية المعاصرة سيكون حلًّا فعالًا في مشكلة تعليم اللغة العربية. لماذا؟ إن هناك أسبابًا في رأي الكاتبة، منها على الأقل: الأول، من هذا الحوار ستكون البحوث اللغوية العربية معروفة لدى الباحثين الآخرين غير العرب ولا سيما اللغويين الغربيين. الثاني، من هذا الحوار ستعرف تماما مكانة العلوم اللغوية العربية من العلوم اللغوية الأخرى. الإلمام بالتراث العربي يكون نادرًا الآن من قبل المهتمين بتعليم اللغة العربية، فهم يعتنون كثيرًا بأفكار اللغويين الغربيين من دون اهتمام باللغة العربية وكيف كانت محاولات القدامي في تصدير هذه العلوم، مع أنهم سيطبقون معلوماتهم في تعليم اللغة العربية التي مصدرها الأساسي هو أفكار القدامى في التراث العربي. وهذا الحوار سيكون جسرًا لهم في معرفة أفكار العلماء العرب القدامى وأفكار اللغويين الغرب.

فكيف يكون هذا الحوار حلًّا لمشكلة تعليم اللغة العربية. أعطت الكاتبة مثلا: بالحوار بين التراث العربي واللسانية الغربية المعاصرة ستتعرف على المفاهيم، وأوجه الشبه والاختلاف بين الأسلوبية والتداولية والبلاغة. وهذه المفاهيم ستؤثّر في تعليم اللغة العربية، ولا سيما في مفهومنا عن تدريس البلاغة وهذا بوسيلة الحوار بين آراء مولينييه[1] والبلاغة العربية.

يرى مولينييه أن كلًّا من التداولية والأسلوبية محكومان بمحاولة إخراج الأسلوبية من المضيق الذي آلت إليه ولا سيما أسلوبية الأثر، ثم إمكانية التلاقي بين هذين المنهجين على صعيد واحد لا يمكن أن يتم إلا إذا الْتقى التداوليون والأسلوبيون معًا على تصور موحد في نظرية المعنى: فإذا اقتصر التداوليون على المعنى المقامي، واعتبروه عمدة التفسير، وانكبّ الأسلوبيون على المعنى اللغوي (الحرفي المجازي على حد تعبيرهم) فقط، فإن هذا الافتراق الجوهري في تصور المعنى لن يسمح بتلاقى المنهجين إلا إذا عدّل كل منهما من منظوره إلى هذه المسألة المركزية.

وثمة تشابه كبير بين منهج الأسلوبية ومنهج التداولية مع تسليمنا بوجود أسلوبيات شتى وتداوليات مختلفة لعل من بينها علاقة المنهجين كليهما بالبلاغة. إضافة إلى الرأي القائل

١- جورج مولينييه.١٩٩٨. دراسة الأسلوب والبحث، وأدوات الفن الأدبي. ترجمة د. بسام بركة. مجلة الفكر العربي(بيرةت لبنان: معهد الإنماء العربي) ص. ٢٣١

بوراثة الأسلوبية للبلاغة. فقد شاع القول: إن الأسلوبية مرتبطة تاريخيا بالبلاغة/ الخطابة. ويعزز هذا الرأي ما تشهده الوسائل والوجوه البلاغية من استثمار واستغلال في إطار الأسلوبية المطبقة على النص الأدبي. ويقوم التصور الأسلوبي من منظور مولينييه على اعتبار أن البلاغة ثلاث بلاغات: ١- البلاغة الإقناعية؛ وهي التيار الأكثر ذيوعًا وهو المتصل بفن الإقناع، فقد يعمد الخطيب إلى حث الجمهور على فعل أمر أو التفكير بأمر لا يوجد مبدئيًّا ما يدعوهم إلى فعله أو التفكير فيه. ونصل إذًا إلى التفريق بين ثلاثة أصناف من الفصاحة اعتبارًا لما نريد أن نقنع به وهي الإقناع بالصحيح أو الخطأ، الإقناع بالعادل أو بالظالم، أو الإقناع بالنافع أو بالضار. ٢- البلاغة الإنشائية وهي إجمالًا دراسة التعبيرات البيانية. أنشأ علماء هذا الصنف نظرية المجاز. تأسيسًا بهذه النظرية علينا أن نلاحظ جيدا ضرورة التفريق في الاستعمال اللغوي الأساسي للغة المجازية وبين وجهة نظر الخطيب والمتلقي. ٣- البلاغة النمطية ويقصد بها فنون في تمحيص مؤلفات الفكر تمحيصًا جيدًا.

من هذا الحوار نعرف أن المماثلة العامة بين التداولية والأسلوبية تتوازيان توازيًا يشاكل ذاك الذي شهده تاريخ البلاغة بين البلاغة الإقناعية أو الخطابية والبلاغة الإنشائية أو الجمالية. والوصول إلى هذه المعرفة سيتأثر به موقفنا في تدريس اللغة العربية ولا سيما في درس البلاغة.

٣- الثالث: تصميم المنهج الدراسي على ضوء الفكر التداولي

كما قد اقترحت الكاتبة في اختيار المواد الدراسية على ضوء تحليل الخطاب، كذلك تقترح لتصميم المنهج؛ أي: أن منهج تعليم اللغة العربية على ضوء الفكر التداولي ينبغي أن يكون على مدخل تحليل الخطاب (Discourse Approach)، أو نسميه «منهج الاتجاه الخطابي» (Discourse Oriented Curriculum). يرتكز هذا المنهج على ثلاثة أبعاد؛ السياق، وأنواع الخطاب، وأهداف الاتصال. ومعنى هذا، أن تحديد الأهداف والتدريبات وخطوات التعليم تكون على ضوء السياق المناسب، وهذا هو الفرق في المنهج عن الاتجاه اللغوي (Linguistically Oriented Curriculum) الذي يضع السياق خارج هذه الأشياء، واختيار المواد التعليمية (كلامًا أم كتابةً) على أساس أنواع الخطاب، والطريقة والأنشطة التعليمية على أساس أهداف

الاتصال، عمومًا كان أم خصوصًا. إذًا يكون الاتجاه الخطابي اتجاها مثاليًّا في هذا المنهج.

وفي تصميم المنهج على ضوء منهج الاتجاه الخطابي هناك أبعاد يجب مراعاتها في عملية التصميم، وهي: من المستخدمين (Customers and Stakeholders) للمنهج ثلاث مداخل في تصميم المنهج، السياق التعليمي (فيه احتياجات المتعلمين)، تعريف أهداف التعليم على أساس الخطاب، وأهم الأشياء بعد معرفة هذه كلها معرفة كيفية تطبيق هذه الأبعاد في تصميم المنهج المتكامل في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا على أساس الخطاب على ضوء الفكر التداولي.

من هم المستخدمون للمنهج؟ للوصول إلى الإجابة علينا أن نرجع إلى وظيفة المنهج وهي إعطاء الحدود والخطوات الواضحة لمصمم المواد التعليمية، وتطويرها ومصمم الخطوات التعليمية، ومصمم الاختبار، ومقوم البرامج وما إلى ذلك للوصول إلى الأهداف المرجوة والفلسفة التي أسس عليها المنهج تأسيسًا بهذه الوظيفة؛ لأن المستخدم الأساسي للمنهج هو المتعلم، ثم يليه المعلم. وبجانب ذلك هناك المستخدمون الآخرون، وهم الكاتب والمؤلف التعليمي، ومصمم المواد التعليمية، ومصمم الاختبار، ومقوم البرامج. إضافةً إلى ذلك نعرف من هذه الوظيفة أيضًا أن تصميم المنهج يحتاج إلى تقرير الأشياء التالية:

- الفلسفة التربوية واللغوية التي بني عليها المنهج
- الأهداف اللغوية
- الاهداف الاجتماعية
- الأهداف الثقافية
- الأهداف الفكرية
- الأهداف البرنامجية

والسؤال: ما دور تحليل الخطاب في تقرير هذه الأشياء؟ والواضح أن دوره هو تعريف الأهداف في إعطاء تركيز احتياجات الطلبة الاتصالية.

ما أنواع المنهج (مداخلها والمبادئ المعتمدة في تصميمها؟ ثم كيفية تطبيقها لحل مشكلة النقل التداولي في تعليم اللغة العربية بإندونيسا بالحوار بين ما اقترحه تمام حسان بالمنهج على أساس الخطاب الذي اقترحته الكاتبة Celce-Marcia ؟ هذا السؤال إجابته مهمة في تصميم المنهج على ضوء التداولية. كما هو معروف فإن هناك ثلاثة مداخل للمنهج؛ وهي المنهج على أساس المحتوى (Content-Based Curriculum)، والمنهج

على أساس العملية (Process-Based Curriculum)، والمنهج على أساس الإنتاجية (Product- Based Curriculum).

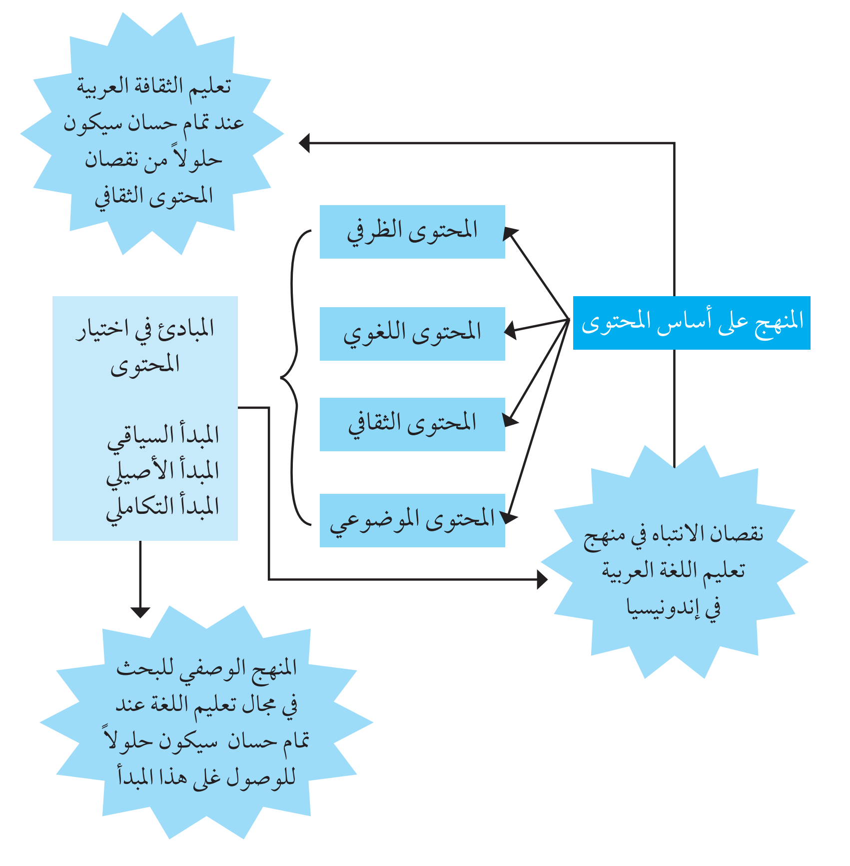
في المنهج على أساس المحتوى (Content-Based Curriculum)، إن المنهج يبنى على تركيز المحتويات؛ المحتوى اللغوي (Linguistic Content)، والمحتوى الظرفي (Situational Content)، والمحتوى الموضوعي (Subject-Matter). ويبدو هذا المنهج واضحًا في طريقة القواعد والترجمة أو المنهج على أساس القواعد والظروف. أما المنهج على أساس العملية (Process-Based Curriculum) يهتم كثيرًا بعملية التعليم والتعلم، إذا كان تركيزه إما على المنهج على أساس التدريبات (Task-Based)، والمنهج على أساس الاحتياجات (Need-Based)، والمنهج على أساس المتعلم (Learner-Based)، أو التعليم على أساس الإستراتيجية (Strategy Based). والمنهج على أساس الإنتاجية (Product- Based Curriculum) يركز على المخرجات أو بقول آخر: ماذا يجب أن يعرف المدرس لفهم اللغة والهدف وإنتاجها؛ ليكون تركيز المنهج إلى العناصر اللغوية ومهارات اللغة في الوقت نفسه.

وبعد معرفة أنواع المناهج والمبادئ لكل منها، سنناقش الآن كيف نكوّن المنهج على ضوء الفكر التداولي؟ كما قد سبق ذكره أن المنهج الذي ستقترحه الكاتبة في آخر هذا البحث لحل مشكلة النقل التداولي هو «منهج الاتجاه الخطابي» (Discourse Oriented Curriculum). في تكوين هذا المنهج نحتاج إلى أنواع من مجال البحوث إما علم اللغة التطبيقي، واكتساب اللغة الثانية، ونظرية تطوير المنهج، وعلم اللغة الاجتماعي. لماذا؟ لأننا نحتاج إلى مناقشة الأبعاد الموجودة من المنهج من حيث المحتوى، ومن حيث العملية، ومن حيث الإنتاجية بمساعدة هذه العلوم. حينما نتكلم عن المحتوى فالسؤال هو: «ماذا يشتمل عليه البرنامج؟» وفي البحث عن العملية فالسؤال: «كيف يتم تطبيق التعليم والتعلم؟» أما البحث عن الإنتاجية فالسؤال هو: «ما هي الأشياء التى سيحققها البرنامج حسب السياق؟ وأين سيطبق المنهج؟»

نركز الآن على السؤال الأول. إن المحتويات في المنهج اللغوي أربعة وهي المحتوى الظرفي، والمحتوى اللغوي، والمحتوى الثقافي، والمحتوى الموضوعي. وفي اختيار هذه المحتويات هناك ثلاثة مبادئ؛ هي: السياقي (Contextualization)، والأصيلي (Authenticity)، والتكاملي (Integration). والسؤال المهم مناقشته هو: «هل كل هذه

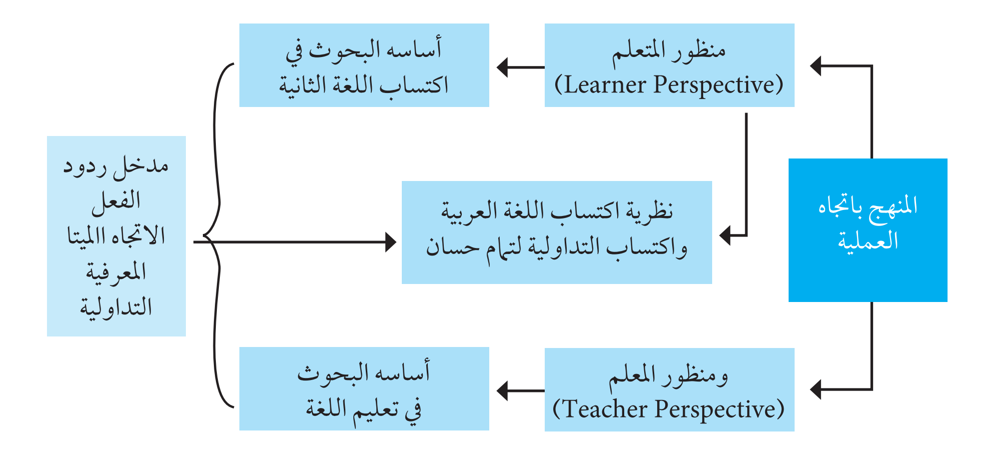
المحتويات موجودة في منهج تعليم اللغة العربية بإندونيسيا؟ وهل تنطبق المبادئ الثلاثة في اختيار هذه المحتويات على تعليم اللغة العربية في إندونيسيا؟ والإجابة: هي ليس كل المحتويات موجودة في منهجنا اللغوي العربي ولا سيما المتعلق بالمحتوى الثقافي والمحتوى الموضوعي والظرفي المتعلق بالسياق التداولي. وبالنسبة إلى المبادئ في اختيار المحتويات فأضعف المبادئ في التطبيق في تعليم اللغة العربية بإندونيسيا هو المبدأ الأصيلي. يدل على ذلك أن كثيرًا من المواد الدراسية لتعليم اللغة العربية هي من النصوص المصطنعة ولو في تعليم الأفعال الكلامية. وأظن ما اقترحة تمام حسان عن تعليم الثقافة الذي قد شرحته الكاتبة في الباب الرابع سيكوّن حلولًا للمشكلة الأولي. والمنهج الوصفي للبحث في تعليم اللغة سيكوّن حلولًا للمشكلة الثانية. والرسم البياني التالي يوضح هذا الشرح:

المنهج على أساس المحتوى وواقعيته في إندونيسيا



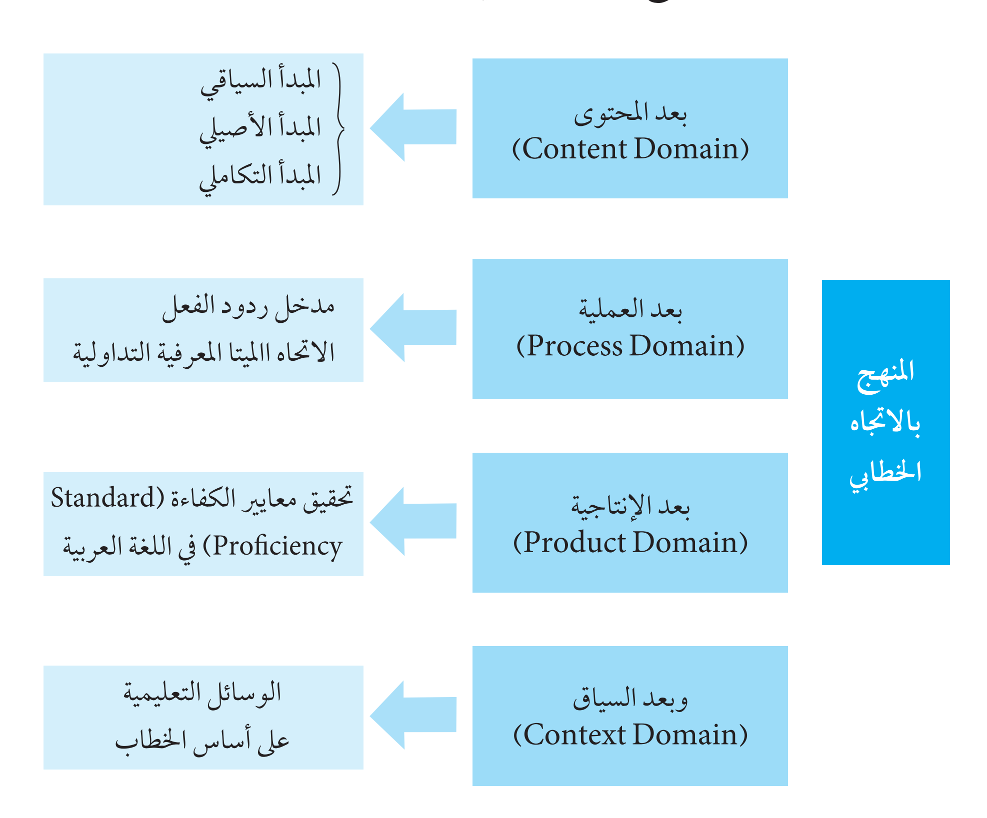
ننتقل الآن إلى السؤال الثاني، في البحث عن عملية تعليم اللغة هناك جانبان نعود إليهما في التركيز؛ أولهما من منظور المتعلم (Learner Perspective) وثانيهما من منظور المعلم (Teacher Perspective). في منظور المتعلم: إن أساسه البحوث في اكتساب اللغة الثانية، أما في منظور المعلم: فأساسه البحوث في تعليم اللغة أو بقول آخر بالاتجاه الفصلي (Classroom Oriented Research). وهناك المبدأ التوجيهي في تطبيق عملية التعليم على أساس الخطاب وهو الاتجاه الميتا المعرفية التداولية (Metacognitive-) ومدخل ردود الفعل (Feedback-Focus Approach).

ونفس السؤال يلقى في مناقشة هذا الموضوع «كيف واقعيتها في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا؟» حسبما عرفته الكاتبة طوال السنوات التي عملت فيها كمعلمة للغة العربية وكمتعلمة اللغة العربية في الوقت نفسه وجدت الكاتبة أن مبالات المعلمين العربية بمنظور المتعلم أقل من انتباههم بمنظور المعلم. يدل على ذلك نقصان بحوثهم في مجال اكتساب اللغة العربية، مع أن نتيجة البحوث في هذا المجال كانت ستكون أساسًا للعملية التعليمية بمنظور المتعلم. وما الحلول إذا؟ الحل أن يزيد المعلمين الانتباه في هذا البعد، وآراء تمام في اكتساب اللغة العربية قد تساعدهم على زيادة المعلومات في هذا المجال. أما بالنسبة إلى الاتجاه الميتا المعرفية التداولية فإن المواد الدراسية والأنشطة في الفصل كما ذكرتها الكاتبة في الفصل الرابع تدل على أن عملية تعليم اللغة العربية في إندونسيا لم يطبق فيها الاتجاه الميتا التداولية. والحلول لهذه المشكلة أن يهتم المعلمون بالوجوه التداولية في عملية تعليمهم، عليهم أن يجعلوا فصول دراسية على ضوء الخطاب الأصيل، أما مدخل ردود الفعل الذي يتم تنفيذه في عملية تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، فإنه لا يتم في مجال تطوير الكفاية التداولية؛ لأن المواد الدراسية لا توجههم إلى ذلك. فردود الفعل نوعان؛ ردود الفعل في اللغة (Linguistic Feedback) وردود الفعل في الأداء اللغوي (Performance Feedback) والرسم البياني التالي سيوضح هذا الواقع:



أما في المنهج من الناحية الإنتاجية فكان التركيز هو على ما يجب أن يعرفه الدراسون للوصول إلى الكفاية اللغوية الكاملة من العناصر اللغوية والمهارات اللغوية. ولأن تصميم المنهج بُني على معايير الكفاءة (Standard Proficiency) في اللغة العربية. كان أكثر المناهج اللغوية في إندونيسيا يركز على هذا النوع. لكن المشكلة في تطبيق هذا المنهج هو تقرير المعايير. فلم تكن هناك المؤسسة التي لها وظيفة تقرير هذه المعايير حتى يكون المنهج وما يتعلق به من الأهداف، والمواد الدراسية، والطريقة والإستراتيجية كلها على يدي مصمم المنهج.

بالإضافة إلى ذلك هناك البعد السياقي في تصميم المنهج على أساس الخطاب بوسيلة الوسائل التعليمية؛ مثل الشبكة الدولية، الأفلام العربية، المبرمج التلفازي؛ لكي يكون الفصل الدراسي فصلًا على ضوء الخطاب الأصيل. وتأسيسًا على ما سبق، فالمفهوم هو أن المنهج على أساس الخطاب يتكون من الأبعاد الأربعة: بعد المحتوى (Content Domain)، بعد العملية (Process Domain)، بعد الإنتاجية (Product Domain)، وبعد السياق (Context Domain). ولكل من الأبعاد مبادئها في التطبيق كما ذكر آنفًا. والرسم البياني التالي سيسهل فهم عناصر المنهج على أساس الخطاب ويقودنا إلى تسهيل تقرير الخطوات في تصميم المنهج بالاتجاه الخطابي لحل مشكلة النقل التداولي في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.



وفي نهاية هذه المناقشة تعطي الكاتبة نموذجًا في تصميم المنهج الدراسي على ضوء التداولية. وهذا التصميم يرجى فيه أن يكون أوّل الحلول في مظاهر الفشل التداولي في تعليم وتعلّم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. والتركيز في هذا التصميم ينصبّ على مهارة الكلام. بدأت الكاتبة في هذا التصميم بلمحة عن مراحل في تصميم المنهج الدراسي: تحليل الحاجات ووضع الفكر الأساسي وهو التداولية التي قام عليها المنهج. وقد أخذت الكاتبة في تحليل البيانات نوعًا من تحليل الحاجات الموضوعية وهي اختبار كفايتهم التداولية في مهارة الكلام. أما الفكر الأساسي الذي قام عليه هذا المنهج هو الفكر اللغوي لتمام حسان ونظرية الأداء اللغوي. وها هو المنهج الدراسي لمهارة الكلام المقترح:

المنهج الدراسي لمهارة الكلام الأولى
قسم تعليم اللغة العربية كلية العلوم الإنسانية والثقافة
جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

١ - الأهداف الأساسية:

- تحقيق الكفاية اللغوية: معرفة النظام الذي يحكم به اللغة، ويطبق من دون انتباه أو تفكير واعٍ به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة.
- تحقيق الكفاية الاتصالية في اللغة العربية وهي قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توافر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي

٢ - المواد الدراسية

١ - المكونات لتحقيق الاتصال: دور الفرد في المجتمع، دور الفرد في الأداء اللغوي، غاية الأداء.

٢ - غاية الأداء اللغوي: التعامل والإفصاح >< الخبر والإنشاء

التعامل: استخدام اللغة بقصد التأثير في البيئة أو في المعاملات والنشاطات الاجتماعية المحيطة بالفرد، فيدخل في ذلك البيع والشراء والمخاصمة، والتعليم والبحث العلمي والمناقشات الموصلة إلى قرارات والتأليف والخطابة، والمقالة، والسياسة، والتعليق الإذاعي، ونشرة الأخبار، وهلمَّ جرًّا.

الإفصاح: استعمال اللغة بقصد التعبير عن موقف نفسي ذاتي دون إرادة التأثير في البيئة.

٣- العبارات العربية حسب الغايات والمقامات؛ مثل عبارات غايتها الخطاب العادي وبعض عناصر المقام الأخرى، عبارات غايتها الوداع وبعض عناصر المقام الأخرى ويمكن فيها، عبارات غايتها الاستقبال وبعض عناصر المقام الأخرى ويمكن فيها، عبارة غايتها الالتزام وبعض عناصر المقام الأخرى ويمكن فيها، والعبارات الأخرى.

٣- الاختبار

- الاختبار لمعرفة الكفاية في الأداء الإفصاحي
- الاختبار لمعرفة الكفاية في الأداء التعاملي

المراجع

١- عيسى علي العكوب وعلي سعد الشتيوي. ١٩٩٣. الكافي في علوم البلاغة العربية (الإسكندرية: الجامعة المفتوحة).

٢- تمام حسان. ١٩٩٤. اللغة العربية معناها ومبناها. (الدار البيضاء: دار الثقافة)

٣- ريما سعد الجرف. دون السنة. اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية: اختبار تشخيصي للصف الأول والثاني والثالث الابتدائي. (الرياض: معهد اللغات والترجمة، المملكة العربية السعودية)

٤- إيهاب فكري. ٢٠١٢. فن الكلام. (منتديات مجلة الابتسامة)

٥- علي غانم الطويل. ٢٠٠٠. الشخصية المغناطيسية. (بيروت: دار ابن حزم)

٦- يوسف الأقصري. ٢٠٠١. فن التعامل مع الناس. (القاهرة: دار الطائف)

٧- يوسف الأقصري. ٢٠٠١. الشخصية المؤثرة. (القاهرة: دار الطائف)

و بالتالي نموذج من التفاصيل والتوزيعات من المواد الدراسية من المنهج الدراسي السابق:

اللقاء الأول:

الموضوع التعارف: تعريف النفس، تعريف الآخرين، تعريف الأسرة

المواد الدراسية الأساسية: أسلوب/ تعبير تعريف النفس، أسلوب/ تعبير تعريف الآخرين، أسلوب/ تعبير تعريف الأسرة.

وفي أثناء حوار التعارف هناك أنواع من الأداء اللغوي منها الإفصاح، وهناك غاية الأداء اللغوي المختلفة؛ مثل: التحية، والاستقبال، والوداع، والرجاء، والتعجب وغير ذلك. وهناك كذلك المقامات الاجتماعية التي لها عبارة خاصة وجب على كل طالب أن يهتم بها، فشرح المحاضر أمثلة من هذه العبارة كما كتب في اللوحة التالية:

نوع الأداء اللغوي	غاية الأداء اللغوي	المقامات	العبارة حسب المقامات
الإفصاح	التحية	تحية شائعة على مختلف المستويات تحية عامة وقت الصباح الرد لمن يقول صباح الخير تحية فيما بين أولاد البلد في القاهرة في الصباح	السلام عليكم صباح الخير نهاركم سعيد صباح النور صباح الفل نهاركم سعيد
	الاستقبال	تحية شائعة على مختلف المستويات لاستقبال العائد من السفر لمن لم يكن رؤيته متوقعة تحية شائعة في أوساط النساء تحية الأليف للأليف	أهلا وسهلا الحمدلله على السلامة فرصة سعيدة زارنا النبي خطوة عزيزة
	الوداع	يقولها الناس لكل الناس وداع من مثقف لآخر وداع من أم أو زوجة وداع من ذوى الثقافة الدينية والعربية	مع السلامة إلى اللقاء ربنا يجمع فرقتنا أسأل الله تعالى أن يجمع شملنا

نوع الأداء اللغوي	غاية الأداء اللغوي	المقامات	العبارة حسب المقامات
	الإلزام	للإلزام بتنفيذ الوعد للارتباط بالوفاء للإلزام بموقف معين للالتزام بالصدق لإتمام التعاقد لالتزام البائع بتسليم السلعة للالتزام بصدق ما تحتويه للإلزام بالدفع والاستلام للالتزام بالتنفيذ تلزم المسلم بحفظ دم من قالها	وعد الحر دين عليه كلام شرف لا تكن مثل فلان والله العظيم أقول الحق قبلت الله يبارك لك التوقيع على وثيقة كلمة إرساء المزاد العلني هذا وعد لا إله إلا الله
	الترحم	ترحم عام يقال على جميع المستويات من مثقف عادي يقولها الشيوخ والمثقفون شائع على جميع المستويات يقولها من له ثقافة دينية يقولها أصحاب الثقافة العربية ترحم قاهري ترحم نسائي ترحم شائع	الله يرحمه رحمه الله رحمة الله عليه عليه رحمة الله والله كان طيب خياركم السابقون جعل الله مثويه الجنة الله يوسع لحايده الرحمة تنزل عليه وكلنا لها والله ارتاح

نوع الأداء اللغوي	غاية الأداء اللغوي	المقامات	العبارة حسب المقامات
	التهنئة	تهنئة شائعة تهنئة وتودد يقولها صاحب الثقافة العربية تقال بعد توقيع العقود أو البدء في عمل ما لادعاء الصداقة تهنئة مع كلفة تكتب ولا تقال للملق أو التقرب لملق الفرد ذي النفوذ للنجاح بعد تعب وكفاح يقولها العوام	مبروك مبروك يا فلان مبارك ربنا يتمم بخير والله فرحنا لك نهنيك أجمل التهاني نهنئ أنفسنا نهنئ المنصب ألف مبروك ربنا يزيدك من نعيمه
	النصيحة	النصح مع التخويف والتحذير تقال للعنيد والمندفع تقال عند توقيع الشك تقال لدفع الشك وتأكيد النصح للنصح والتهديد يقولها من له نفوذ على المنصوح	أنصحك اسمع كلامي الدين النصيحة أنا لا أغشك والله أنا خائف عليك والله أن رأيي كذلك

الاختتام

وهذه هي ما اقترحته الكاتبة كحلول لمشكلة النقل التداولي في تعليم اللغة العربية بإندونيسيا. ويرجى بعد انتهاء كتابة هذا البحث أن تتم بحوث كثيرة في مجال التداولية في تعليم اللغة العربية، وستتم الكاتبة إن شاءالله بعد قليل ببحوث أخرى تتعلق بتطبيق ما اقترحته في هذا البحث مثل تصميم المواد الدراسية على ضوء الفكر التداولي. لعل الله يسهل علينا هذا العمل آمين.

المراجع

١- جورج مولينييه.١٩٩٨. دراسة الأسلوب والبحث، وأدوات الفن الأدبي. ترجمة د. بسام بركة. مجلة الفكر العربي(بيروت لبنان: معهد الإنماء العربي)

٢- حافظ إسماعيلي علوي. (دون السنة). اللسانيات القرآنية بحث في ابستمولوجيا اللسانيات عند الدكتور أحمد العلوي (المغرب: مجلة السائل).

٣- جورج مولينييه.١٩٩٩. الأسلوبية. ترجمة صابر الحباشة. الصحافة. الورقات الثقافية العدد ٢٤٣

٤- حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي.٢٠٠٩م. أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات. (الرباط: دار الأمان)

٥- رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٩م) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (الرباط: إيسسكو) ص. ١٠٠

٦ ٢٠٠٥م) تعليم العربية في الجامعات: مهاراته -أساليبه- تقويمه (القاهرة: دار الفكر العربي)

٧- عبد المجيد عيساني (٢٠١١م، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية (القاهرة: دار الكتاب الحديث)

٨- عادل خلف (١٩٩٤م) الملاحظات اللغوية للرحالة العربي ابن بطوطة (القاهرة: مكتبة الآداب)

٩- محمد الأوراغي (٢٠١٠م)، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية (الرباط: دار الأمان)

١٠- مملوءة الحسنة (٢٠١٤م)، قضايا النقل التداولي في مؤلفات تمام حسان وأهميتها في تصميم المنهج الدراسي لتعليم اللغة العربية لدى الطلبة الإندونيسيين، رسالة الدكتوراه، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

١١- نصر الدين إدريس جوهر (٢٠٠٧م) « تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا، رسالة الدكتوراه جامعة النيلين، الخرطوم

المراجع الأجنبية

1- Saville Muriel.& Troike. 2006. Introducing Second Language Acquisition. (New York: Cambridge University Press

2- Cohen, D.Andrew.2008. Teaching and Assessing L2 Pragmatics: What can we expect from learner. Language Teaching. Volume 41. Issue 02. April 2008,. Cambridge University Press)

3- Celce-Murcia, Marrianne & Olshtain, Elite.2000. Discourse and Context in Language Teaching. (New York: Cambridge University Press)

واقع البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا

بقلم: د. محبب عبد الوهاب- (مدرس مناهج البحث في تعليم اللغة العربية بكلية التربية
جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا)

أ- مقدمة

أثبت لنا التاريخ أن اللغة العربية تعدّ من أكثر اللغات تعلما وتعليما في بلادنا إندونيسيا؛ لأن أغلبية سكاننا مسلمون، ومعظم الطلاب المسلمين الذين يدرسون في المدارس والمعاهد والهيئات التربوية والجامعات الإسلامية بإندونيسيا يتعلمون العربية كمادة مقررة مبرمجة في مناهجها الدراسية، ولكنها -مع شديد الأسف- لم تنل حظًّا وافرًا من الدراسات والبحوث العلمية إلا بعد التسعينيات من القرن الماضي وفي العقد الأخير. ويرجع هذا الواقع إلى حقائق أهمها أن اللغة العربية لم تدرس في الجامعات وبخاصة في كلية الدراسات العليا إلا بعد إنشاء قسم تعليم اللغة العربية وقسم اللغة العربية وآدابـها في الجامعات الإسلامية الحكومية التابعة لوزارة الشئون الدينية وغيرها من الجامعات الحكومية التابعة لوزارة التربية والثقافة لجمهورية إندونيسيا.

ومن الواقع أن الهدف الرئيس من تعلم اللغة العربية في إندونيسيا هو الهدف الديني لدرجة أكبر من أهداف أخرى علمية وسياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، كما أن الدافع الأساسي لتعلمها هو الدافع الديني، وهو فهم تعاليم الإسلام من مصادرها العربية من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والكتب الإسلامية العربية. ويعنى

ذلك أن الاتجاه السائد في تعلم العربية ودراستها بإندونيسيا هو ذلك الاتجاه الديني، قبل أن يتطور هذا الاتجاه ليكون اتجاها أكاديميًّا علميًّا.[١]

ومن ثَمَّ، فالهدف والدافع الدينيان السابقان قد أدّيا إلى أن دراسة العربية في مؤسساتنا التعليمية منحصرة في سبيل خدمة الإسلام لدرجة أكبر من تطوير العلوم العربية تطويرًا أكاديميًّا علميًّا. بعبارة أخرى إن تعلم اللغة العربية بإندونيسيا يتمحور في تطوير مهارة القراءة (فهم المقروء) من أجل فهم نصوص عربية مرتبطة بتعاليم الإسلام بدلا من تنمية مهارتي الكلام والكتابة باعتبارهما مهارة إنتاجية تعبيرية، وتطوير العلوم العربية بشكل أكاديمي وعلى أسس علمية. وبعبارة أخرى إن العربية مدروسة كأداة أو وسيلة لفهم تعاليم الإسلام الحنيف.

وبعد أن أنشئت كلية الدراسات العليا في الجامعات الإسلامية والحكومية بإندونيسيا في التسعينيات، وبخاصة بعد تأسيس تخصص تعليم اللغة العربية وقسم اللغة العربية وآدابـها في كلياتها (كلية التربية وكلية الآداب)، تطورت الدراسات والبحوث العلمية

---

١ - يرى الباحث أنه ثمة أربعة اتجاهات في تعلم اللغة العربية ودراستها، وهي الاتجاه الديني، والاتجاه الأكاديمي، والاتجاه المهني والبراجماتي، والاتجاه الاقتصادي والأيديولوجي. فالاتجاه الديني يتمثل في أن الغرض من تعلم العربية هو فهم تعاليم الإسلام وإفهامها للناس. والاتجاه الأكاديمي هو ذلك الاتجاه الذي يعتبر اللغة العربية من العلوم المدروسة دراسة علمية أكاديمية من وجهات نظر مختلفة لغوية كانت أو تربوية أو نفسية أو أدبية. والغرض من دراسة العربية هو تطوير العلوم العربية عن طريق البحوث العلمية ومناقشتها في الملتقيات والمؤتمرات العلمية ونشرها في الدوريات والمجلات العلمية. والاتجاه المهني والبراجماتي هو الاتجاه في تعلم العربية لغرض خاص مهني براجماتي شأنه شأن ما قام به بعض القوى العاملة من تعلم العربية، وعلى وجه التحديد اللهجات العربية، من أجل الإنجاز في الاشتغال بمهنهم في بعض الدول العربية. وأما الاتجاه الاقتصادي والأيديولوجي فهو الاتجاه الذي سار عليه بعض الغربيين في دراسة العربية، والهدف من تعلمهم العربية ما هو إلا توفير مصالحهم الاقتصادية والأيديولوجية من فهم الثقافة الإسلامية واللغات العربية التي تندرج تحت دراساتهم الاستشراقية. انظر: Muhbib Abdul Wahab, Epistemologi & Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab (إبستيمولوجية ومناهج تعليم اللغة العربية) (Jakarta: Lembaga Penelitian UIN Syarif Hidayatullah Jakarta, ٢٠٠٨)، h. ١٠٦.

في اللغة العربية تطورًا ملموسًا[1]. ويضاف إلى ذلك أن تأسيس اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا في التسعينيات كان له دور كبير وإسهام بارز في تنشيط البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا؛ لأن هذا الاتحاد نظّم ولا يزال ينظم مؤتمرات علمية دولية في اللغة العربية كل سنتين، غير أن الاتجاهات في هذه الدراسات والبحوث العلمية في العربية حتى الآن لم تكن واضحة المعالم والخرائط العلمية.

ومن المؤسف أننا لم تكن عندنا بيانات مضبوطة وواضحة بشأن نتائج الدراسات والبحوث العلمية في اللغة العربية بشكل دقيق ومتكامل، وما يرتبط به من تطوير العلوم العربية والاستفادة من نتائجها من أجل تجديد نظام تعليم اللغة العربية في معاهدنا ومدارسنا وجامعاتنا. ولم نعرف تمام المعرفة حتى الآن اتجاهات سائدة في إجراء البحوث العلمية في اللغة العربية بجامعاتنا، كما لم نعرف خرائطها العلمية والمنهجية. وانطلاقًا من ذلك نتساءل «فهل قد استفدنا من نتائج بحوثنا العلمية في اللغة العربية من أجل تنمية مناهج تعليم العربية وتطوير علومها وآدابـها؟»

وبعد أن قام الباحث باستقصاء عناوين رسائل وأطروحات علمية أعدها المتخرجون في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في الجامعات الإسلامية والحكومية بإندونيسيا وبعض

١– ومن نقائص أعمال البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا قبل تواجد شبكة الإنترنت والمكتبة الشاملة محدودية المصادر والمراجع العربية التي يعتمد عليها الباحثون في دراستهم العربية. ومع مرور الزمان وصلت إلينا بعض الكتب العربية في مناهج البحث اللغوي التي تساعدنا كثيرا على القيام بالبحث العلمي، مما يجعل ذلك نقطة انطلاق لتنشيط البحوث العلمية في اللغة العربية. ومن كتب المناهج التي جعلت دراسات علمية في العربية بإندونيسيا متطورة كتاب مناهج البحث في اللغة لتمام حسان (الرباط: دار الثقافة، ١٩٧٩)، والبحث اللغوي لمحمود فهمي حجازي (القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٩٣)، ومنهج البحث اللغوي لمحمود سليمان ياقوت (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢)، ومناهج البحث في الأدب واللغة والتربية للسيد محمد الديب (القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠٠٠)، والبحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، لأحمد مختار عمر، (القاهرة: عالم الكتب، ط٨، ٢٠٠٣)، وآفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر لمحمود أحمد نحلة (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢)، ومناهج البحث في التربية وعلم النفس لسامي محمد ملحم (عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٢)، والبحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه لذوقان عبيدات وزملائه (الرياض: دار أسامة، ١٩٩٩)، والبحث العلمي: أساسياته وممارسته العملية لرجاء وحيد دويدري (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٨)، ومنهج البحث في اللغة والأدب لعبد الله السلمي ومختار الغوث (جدة: خوارزم العلمية، ٢٠١٤).

ملخّصاتـها، أثبت له أن عدد الرسائل العلمية عن اللغة العربية بإندونيسيا أكثر من ١٥٠٠ رسالة وأطروحة علمية بأنواع محاورها ومواضعها ومناهجها العلمية. غير أننا لم نمتلك مركزًا خاصًّا بتقديم بيانات متكاملة عن نتائج البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا عبر العصور. ومع تزايد الأنشطة البحثية لدى المدرسين والباحثين بإندونيسيا، أصدرت في العقدين الأخيرين كثير من كتب دراسية ومراجع ومجلات علمية في اللغة العربية وعلومها وآدابـها وتعليمها ومناهجها. فهل هذه الكتب والمراجع والمجلات عبارة عن تطوير العلوم نتيجة البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا؟

ب- محاور البحث وتساؤلاته

يدور هذا المقال المتواضع حول محاور وتساؤلات كالآتي:

١- ما الاتجاهات العلمية والمنهجية التي تسود الدراسات والبحوث في اللغة العربية في ملخصات رسائل وأطروحات علمية أعدّها المتخرجون في الجامعات الإسلامية والحكومية بإندونيسيا؟

٢- ما العوامل المؤثرة في تنشيط تنوع الاتجاهات السائدة في البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا في العقدين الأخيرين؟

٣- كيف يتم تطوير الكفاءة البحثية لدى المدرسين والباحثين في اللغة العربية بإندونيسيا في المستقبل؟

ج- تحديد مشكلة البحث

تنحصر مشكلة هذا البحث في رسائل وأطروحات علمية للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه في بعض الجامعات الإسلامية والحكومية، وعلى وجه التحديد جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا، وجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، وجامعة مالانج الحكومية وجامعة جاكرتا الحكومية. كما تنحصر خارطة الاتجاهات في البحوث العلمية في أنواع المناهج المتبعة، والموضوعات العلمية السائدة في الرسائل والأطروحات، والأهداف من إجراء البحوث، والعوامل المؤثرة في إجرائها.

كما تنحصر هذه الدراسة التمهيدية في رسائل وأطروحات علمية صادرة في المدة الزمنية ما بين ١٩٩٠ و٢٠١٣م. وهذا المقال عبارة عن نتيجة لبحث مسحي تمهيدي لعناوين الرسائل والأطروحات وبعض الكتب العلمية في اللغة العربية ومضمون بعضها بشكل غير متعمق، بحيث أن الهدف من هذا البحث المسحي التمهيدي هو جمع بيانات تكرارية بسيطة وتتابع التطورات في البحوث العلمية في اللغة العربية وآدابها وتعليمها وتطوير علومها.[1] لذا، فإن نتائج هذا البحث لا تعبر عن وقائع البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا على وجه العموم.

د- أهداف البحث وأهمياته

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١- الكشف عن الاتجاهات العلمية والمنهجية التي تسود الدراسات والبحوث في اللغة العربية في رسائل وأطروحات علمية أعدّها المتخرجون في الجامعات الإسلامية والحكومية بإندونيسيا في المدة الزمنية ما بين ١٩٩٠ و٢٠١٣م.

٢- تحليل العوامل المؤثرة في تنوع الاتجاهات في البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا.

٣- إبراز إستراتيجيات فاعلة ومثمرة لتطوير الكفاءة البحثية لدى المدرسين والباحثين في اللغة العربية بإندونيسيا.

وأما أهميات هذا البحث فهي كالآتي:

١- الإسهام في توضيح خارطة علمية (أطلس البحوث العلمية) في اللغة العربية، وتطورها عبر العصور بإندونيسيا.

٢- إرساء القواعد البيانية والمنطلقات العلمية في سبيل تطوير العلوم العربية على أساس بحوث علمية محكمة.

٣- أهمية إعادة النظر والتقويم في تطوير مناهج البحث في اللغة العربية، بما فيه ترقية كفاءة المدرسين البحثية، وكفاءتهم في إعداد المقالات العلمية ونشرها في الدوريات العلمية.

١- انظر: لويس كوهين ولورانس مانيون، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، ترجمة من الإنجليزية: Research Methods in Education، (القاهرة: الدار العربية للنشر، ٢٠١١)، ص.١٢٣

٤- اتخاذ قرار أكاديمي بشأن تطوير موضوعات علمية جديدة صالحة ومناسبة للبحث، مع تلبية مقتضيات اجتماعية واقعية، ومتطلبات العصر.

وإن القيام بالبحث العلمي وتطوير العلم جزء لا يتجزأ من مهام الجامعات الثلاث بإندونيسيا، وهي التربية والتعليم، والبحث العلمي وتطوير العلوم، وتقديم الخدمات الاجتماعية للمجتمع. وهذا الأمر يجعل المدرسين الجامعيين مطالبون بالقيام بالبحث العلمي ونشر نتائج بحوثهم العلمية في المجلات؛ مما يدفع مدرسي اللغة العربية إلى ترقية كفاءتهم البحثية. ومنذ العقدين الأخيرين أصدرت كتب كثيرة تدور حول اللغة العربية: تعليمها والبحوث فيها، وآدابها، ووسائل تدريسها وتقويمها[١]، إضافةً إلى تقرير «مناهج البحث في اللغة والأدب» كمادة دراسية مقررة في قسم تعليم اللغة العربية وقسم اللغة العربية وآدابـها في جامعاتنا.

و- الدراسات السابقة

تعدّ الدراسات العربية من أقدم الدراسات العلمية بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا؛ لأن أول قسم أسس بالجامعة كان قسم الشريعة وقسم تعليم العلوم الشرعية، وقسم اللغة العربية، وكان ذلك في عام ١٩٥٧م، غير أن خريطة الخطاب العربي فيها لم تكن واضحة المعالم والبيانات حتى الآن. وقد قام قسم اللغة العربية بكلية التربية وقسم اللغة العربية وآدابـها بكلية الآداب للجامعة بتخريج أكثر من ألفي خريج لمرحلة الليسانس.

١- من الكتب الإندونيسية في طرق تعليم اللغة العربية -على سبيل المثال لا الحصر- كتاب للأستاذ أحمد فؤاد أفندي بعنوان Metodologi Pengajaran Bahasa Arab (2005)، وكتاب لأمي محمودة وعبد الوهاب رشيدي بعنوان Active Learning dalam Pembelajaran Bahasa Arab (2008) (التعلم النشط في تعليمية العربية)، وكتاب للأستاذ فخر الرازي وإرتا محيي الدين بعنوان Teknik Pengajaran Bahasa Arab (2012)، وكتاب للأستاذ إمام أسراري عنوانه Strategi Belajar Bahasa Arab: Teori dan Praktik وفي مناهج البحث العلمي في اللغة كتاب لعبد الحليم حنفي عنوانه Metodologi Penelitian Bahasa (2007) (مناهج البحث في اللغة)، وكتاب للأستاذ محمد عين عنوانه Metodologi Penelitian Bahasa Arab (مناهج البحث في اللغة العربية، 2007م)، وكتاب لبامبانج ستيادي بعنوان Metode Penelitian untuk Pengajaran Bahasa Asing (مناهج البحث في تعليم اللغة الأجنبية، 2006م).

ورغبة في جمع بعض البيانات عن موضوعات البحوث العلمية، قام الباحث بدراسة تحت عنوان «خارطة الخطاب في الدراسات العربية المتضمنة في بحوث علمية أعدّها متخرجو قسم اللغة العربية بالجامعة (٢٠٠٧)» هادفًا إلى توضيح الخارطة من ناحية مضمون البحث ومناهجه في البحوث العلمية لقسم اللغة العربية بكلية التربية في المدة الزمنية ما بين ١٩٨١ و٢٠٠١م. وذلك بالاعتماد على استقصاء مصادر البيانات ونقدها، وتحليل محتواها لـ٦١١ رسالة أو بحثًا، وتكتشف هذه الدراسة أن الموضوع الأكثر بحثًا ودراسة هو مادة تعليم اللغة العربية (٨٠،٥٢٪).

وأما مناهج البحث السائدة الاتباع فهو البحث الميداني (٧١٪) الذي يتمثل في دراسة العلاقة الترابطية بين متغيرين أو ثلاثة متغيرات. ويكون البحث الكيفي من أكثر المناهج المستعملة في الرسائل (٣٣٪). وكل ذلك يدل على أن معظم طلاب قسم اللغة العربية يفضلون البحث في عملية تدريس العربية، وبخاصة في المدراس (٣٩،٧٦٪) بالمقارنة مع البحث في الأفكار والدراسات المكتبية (٢٩٪).

إضافة إلى ذلك فإن فهرسة نتائج البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا لدى إدارة التعليم العالي لوزارة الشئون الدينية لم تكن متواجدة حتى الآن؛ مما يجعلنا على صعوبة تامة في تبيينها وتفصيلها. وربما الإصدار الوحيد الذي يحوي بيانات عن عناوين الرسائل والأطروحات العلمية هو دليل أكاديمي للدراسات العليا لمرحلتي الماجستير والدكتوراه أصدرتـها جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا منذ أول تأسيسها عام ١٩٨٢ إلى عام ٢٠١٣،[1] وقد ساعد الباحثَ أيضًا ما نشره قسم تعليم اللغة العربية لكلية الدراسات العليا التابعة لجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج في موقعها على الإنترنت من عناوين الرسائل والأطروحات العلمية. واعتمادًا على ما سبق من المعلومات المحدودة حاول البحث توضيح واقع البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا (قائمة ببعض عناوين رسائل وأطروحات علمية في اللغة العربية ببعض الجامعات بإندونيسيا مرفقة مع هذا المقال).

1- انظر: Tim Penyusun، Pedoman Akademik Program Magister dan Doktor Pengkajian Islam 20112015- Sekolah Pascasarjana UIN Syarif Hidayatullah Jakarta، (Jakarta: Sekolah Pascasarjana، 2011).

هـ- الإطار النظري

يعتمد هذا البحث على نظريات مرتبطة بمناهج البحث بكل أنواعها (الكمية والكيفية من ناحية، والوصفية والتاريخية، والمقارنة والتقابلية من ناحية أخرى)، كما يعتمد على اللغة العربية عناصرها ومهاراتها وعلومها ومناهج تعليمها وطرق تعليمها وآدابها. وإن خارطة الاتجاهات في البحوث العلمية تتمثل في الأهداف من إجرائها وموضوعاتها العلمية في ضوء تصنيف العلوم العربية، بما فيها دراسة أفكار الشخصيات اللغوية العربية.

ففي هذا الصدد صار ضروريًّا تعريف البحث العلمي بأنه عملية منظمة تهدف إلى التوصل إلى حلول لمشكلات محددة، أو الإجابة عن تساؤلات معينة باستخدام عملية محددة، يمكن أن تؤدي إلى معرفة علمية جديدة. البحث العلمي هو المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلي حلول للمشكلات التي تواجه الإنسان وتحيره وتقف أمام تحقيقه أهدافه. والبحث العلمي هو نتاج لحركة الإنسان وحبه الاستطلاع والاكتشاف، وتعمل علي مساعدته في البحث في معرفة الحقيقة، وتحسين أساليب الحياة، وتحقيق التقدم العلمي.[1] ويتميز البحث العلمي بخصائص أهمها أن البحث العلمي يسير وفق طريقة منظمة يبدأ فيها الباحث بسؤال في عقل الباحث، ويتطلب البحث تحديدا للمشكلة، وذلك بصياغتها صياغة محددة وبمصطلحات واضحة، ويتعامل البحث مع المشكلة الأساسية من خلال مشكلات فرعية، ويحدد اتجاه البحث بفرضيات مبنية على مسلّمات ونظريات واضحة.[2]

وانطلاقًا من التعريفين السابقين، يمكن القول: إن هناك مشكلة ما تحتاج إلى حل، والبحث العلمي يسعى إلى البحث عن حل لهذه المشكلة، وأن ثمة أساليب وإجراءات متعارف عليها من قبل الباحثين الذين يقومون باستخدامها، وتساعدهم في عملهم الدءوب على حل موثوق للمشكلة. والبحث العلمي يولد معرفة جديدة، والباحث يسعى جاهدًا للوصول إلى معرفة لم تكن متيسرة للباحث من قبل، أو محاولة تفسير ظاهرة ما، أو يتعرف على علاقات هذه الظاهرة ويقدم وصفا وتفسيرا دقيقين لها. إذن،

١- انظر: ذوقان عبيدات وزملاؤه، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، (الرياض: دار أسامة للنشر، ١٩٩٩)، ص. ١١ وانظر أيضا: سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٢)، ص. ٤٦.

٢- انظر: سيف الإسلام سعد عمر، الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٩)، ص. ١٨

فالبحث العلمي تطلّب الحقيقة من مظانـّها تطلبًا منهجيًّا لمعرفتها وتبيانـها، وهو تطلب الحقيقة الخافية من مظانـها من كتب، أو نصوص، أو كلام، أو سلوك، أو نفس إنسانية، أو مجتمع، أو ظواهر طبيعية، أو غيرها، خفاء يجعلها كالمفقودة، والوسيلة إلى معرفتها واستخراجها هي التنقيب، والتفتيش، والمراقبة، والتأمل، والتجريب، والتحليل، والمساءلة، ونحوها من المسائل الملائمة لطبيعتها ومجالها.[١] والبحث العلمي في اللغة العربية هو تطلب الحقيقة اللغوية العربية من مظانها تطلبًا منهجيًّا لمعرفتها وتبيانها وتطويرها تطويرًا علميًّا.

وبما أن مفهوم البحث العلمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعلم، فمن الأفضل تعريف العلم بأنه سلسلة مترابطة من المفاهيم والقوانين والإطارات النظرية التي نشأت نتيجة للتجريب أو المشاهدات المنتظمة. فالعلم يتضمن جانبين رئيسين هما: جانب مضمون المعرفة أو المعلومات التي تتراكم وتتكامل حول أحد مجالات الاهتمام، وجانب المنهج العلمي الذي يتمثل في الأساليب المنظمة التي يتبعها العلماء سعيًا وراء اكتشاف المتغيرات في الطبيعة (في الدراسات الاكتشافية)، أو الربط بينها (في الدراسات الوصفية الارتباطية)، أو محاولة تفسيرها (في الدراسات التجريبية).[٢]

وقديما فرّق علماؤنا بين المعرفة والصناعة. فعرّف بعض النحاة «الصناعة» بأنها العلم الحاصل بالتمرّن؛ أي: أنه قواعد مقررة وأدلة وجد العالم بـها أم لا. ويقابل الصناعة في الفكر العربي ما يسمونه «المعرفة»، وهي علم يحصل بمجرد التحصيل دون اشتراط التمرّن.[٣] وللمحدثين تفريق بين العلم المضبوط وغير المضبوط يشبه التفريق ما بين الصناعة والمعرفة. فللعلم المضبوط عندهم جملة من الخصائص يتميز بـها عن العلم غير المضبوط، وهذه الخصائص هي الموضوعية (عن طريق الاستقراء الناقص وضبط النتائج)، والشمول (بالحتمية وتجريد الثوابت)، والتماسك (بعدم التناقض

١- انظر: عبدالله السلمي ومختار الغوث، مناهج البحث في اللغة والأدب، (جدة: خوارزم العلمية، ٢٠١٤)، ص. ١٨

٢- سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص. ٢٧

٣- انظر: تمام حسان، الأصول: دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (النحو - فقه اللغة- البلاغة)، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠)، ص.١٥

والتصنيف)، والاقتصاد (من خلال الاستغناء بالأصناف والتقعيد عن المفردات).[1] وتأسيسًا على ذلك فإن اللغة العربية وفق ما وصلنا إليه من دراسات وبحوث علمية تحتضن علومًا متنوعة ومتطورة.

وكان المشتغلون بعلوم اللغة يصنفون إلى مجموعتين، تهتم المجموعة الأولى ببنية اللغة، وتهتم المجموعة الثانية بمفردات اللغة ودلالتها. وقد وصف مجال بحث المجموعة الأولى بأنه النحو أو علم العربية، بينما وصف مجال بحث المجموعة الثانية بأنه اللغة أو علم اللغة أو فقه اللغة أو متن اللغة. ولكل منها تاريخ مستقل، وجدت محاولات لوصف علوم اللغة مجتمعة. فسميت علم اللسان، أو علوم اللسان العربي، أو علوم الأدب، أو العلوم العربية.[2]

وبالطبع فإن دراسة أية لغة -بما فيها العربية- معقدة؛ لأنـها يمكن النظر فيها من وجهات نظر مختلفة. وفي هذا الصدد قال نايف خرما: إن النظر في طبيعة اللغة مثلا يمكن أن يتم من زوايـا متعددة، فمن الناحية الصوتية الصرفة يشترك ثلاثة أنواع من العلماء والباحثين فـي دراستها ووصفها. فهنالك أجهزة النطق التي تتحرك بطرق مختلفة لإصدار الأصوات المتباينة. فهي من ناحية موضوع بحث عالم وظائف الأعـضـاء، ومن ناحية أخرى موضوع دراسة عالم الصوتيات. أما الصوت بعد انطلاقه في الهواء فهو من اختصاص عالم الطبيعة والمهندس الكهربائي المختص بوسائل الاتصال والذي يُعنى بشكل خاص بتحويـل الأمـواج الـصـوتـيـة إلـى أمواج كهرومغناطيسية للاستفادة منها في مجال الاتصالات بعيدة المدى، إضافةً إلى أن الصوت يطرق الأذن وهي عضو من أعضاء الجسم فهي من اختصاص عالم وظائف الأعضاء أيضا[3].

ومن ناحية أخرى، تأتي دراسة اللغة بربطها بالدماغ. فيشترك في دراستها: اللغوي وعالم النفس والطبيب المختص بالجهاز العصبي، وذلك في محاولة لتفسير تلك العلاقة والاستفادة منها في علاج بعض الاضطرابات والأمـراض الـلـغـويـة من ناحية، وفي الاهتداء إلى

١- تمام حسان، المرجع نفسه، ص. ١٦

٢- محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، (الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٣)، ص. ٥٩.

٣- نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، (الكويت: عالم المعرفة، ١٩٧٨)، ص. ٧٥.

أسرار بعض أوجه اللغة من ناحية أخرى. إن اهتمام علم النفس يتطرق إلى معظم نواحي اللغة تقريبًا وبخاصة ما له علاقة بالعقل والنفس البشرية. ومما يشغل بال علماء علم النفس اللغوي مثلا طرق تكون العادات اللفظية وأثرها، والفروق الفردية في اكتساب اللغة، وسيكولوجية القراءة، وعلاقة اللغة بالشخصية، وعيوب الكلام.. إلخ. ومن أهم ما يشغل بالهم حاليا الأمور التالية؛ أولًا: النظرية الحديثة في القدرة اللغوية الفطرية التي أتى بها تشومسكي، ومدى صحتها، وماهية تلك القدرة التي تولد مع الطفل، ودور النشأة في بيئة معينة والاكتساب من تلك البيئة. وثانيًا: هو العلاقة بالقدرة اللغوية التي يتمتع بها الإنسان والاستعمال الفعلي للغة. وثالثًا: كيفية تركيب الفرد للرسالة الكلامية التي يصدرها، ثم كيفية فكه لرموزها-وهو ما وصفناه بشكل عام غير دقيق كل الدقة.[١]

وأضاف نايف خرما قائلًا: «إن نتيجة البحث الثاني في هذه الأمور الثلاثة تتعلق مباشرة بالطريقة التي يكتسب بها الطفل لغة الأم من ناحية وكيف يختلف ذلك عن طريقة تعلم الراشد أو الطفل للغة أجنبية من ناحية أخرى، وهذا ينعكس بالطبع على مناهج تدريس اللغات قومية وأجنبية وطرق تدريسها والمواد التعليمية المناسبة لها إلى غير ذلك من الأمور التطبيقية. ويشارك في هذا الاهتمام هنا المربي، وبخاصة مؤلف الكتب اللغوية التعليمية ومعلم اللغة قومية أو أجنبية.»[٢]

وقد زاد اهتمام علماء الرياضيات باللغة في العصر الحاضر على أساس أنها أهم وسائل الاتصال، وأن التقنية الحديثة أسبغت عليها صفة عملية بالغة الأهمية، فأخذوا يدرسون اللغة من حيث الطريقة الرياضية التي تتحكم في صياغة الرسالة، ثم في فك رموزها، ومن حيث الكيفية التي يمكن الاستفادة بها عمليًّا من تلك الدراسات من تخزين المعلومات إلى الحاسب الآلي إلى الترجمة الآلية إلى وسائل الاتصال المتعددة وغيرها. حتى لقد أصبح لعلم اللغة فرع خاص يسمى «علم اللغة الرياضي» يدرس في كثير من الجامعات حاليًّا.[٣]

وعلى أساس أن اللغة من أهم مقومات المجتمع، فإن اهتمام علماء الاجتماع والمتخصصين في علم اللغة الاجتماعي اهتمام كبير للغاية يشاركهم فيه ويزودهم بكثير

١- نايف خرما، المرجع نفسه، ص. ٧٥

٢- نايف خرما، المرجع نفسه، ص. ٧٥

٣- نايف خرما، المرجع نفسه، ص. ٧٦

من الملحوظات ونتائج دراسات المجـتمعات البشرية المتنوعة علماء الأجناس البشرية (الأنثروبولوجيا). وموضوعات اهتمام هؤلاء جميعًا كثيرة ومتشعبة، لكنها في خلاصتها تتركز في علاقة اللغة بالمجتمع. وقد نتجت عن هذا الاهتمام مؤخرًا أبحاث ودراسـات فـي غاية الأهمية، تركت أثرها في الاتجاهات الحديثة لعلماء اللغة المتخصصين في قواعد اللغة. ووجهتها وجهة مخالفة لما كانت عليه قبل سنوات قلائل.[١]

ومن أجل توضيح خارطة الاتجاهات في البحوث العلمية في اللغة العربية، أصبح ضروريًّا تصنيف العلوم العربية، بحيث إنها تعدّ من أصناف العلوم الإنسانية. وفي هذا الصدد رأى سعيد الأفغاني أن علوم الأدب ستة، وهي اللغة والنحو والصرف والمعاني والبيان والبديع. فالثلاثة الأولى لا يستشهد إلا بكلام العرب (يريد القدماء) دون الثلاثة الأخيرة، فإنه يستشهد عليها بكلام المولدين؛ لأنـها راجعة إلى المعاني، ولا فرق في ذلك بين العرب وغيرهم؛ إذ هو أمر راجع إلى العقل.[٢]

ويرى أحمد الهاشمي أن العلوم العربية ١٢ علمًا، وهي: علم النحو، وعلم الصرف، وعلم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع، وعلم العروض، وعلم القافية، وعلم قوانين القراءة، وعلم اللغة، وفقه اللغة، وعلم المعجم، وعلم الخط.[٣] وهذا التصنيف من العلوم العربية إنما هو نتاج للفكر اللغوي العربي. ومع تزايد تطور العلوم الإنسانية، بما فيها علم اللغة، وربطها بميادين أخرى من العلوم، أصبحت الدراسات اللغوية العربية متشعبة ومتفرعة وفق المناهج العلمية المتبعة، ومن ثم تظهر على سبيل المثال نظريات لغوية ونفسية في تعليم اللغة العربية[٤]، واللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية[٥]، وعلوم أخرى منطلقاتها علم اللغة؛ مثل: علم اللغة النصيّ[٦]، أو منطلقاتها علم التربية؛

١- نايف خرما، المرجع نفسه، ص. ٧٦

٢- انظر: سعيد الأفغاني، في أصول النحو، (بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٧)، ص. ١٧-١٨.

٣- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٥٤هـ) ص. ٣

٤- اقرأ مثلا: كتاب النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية لعبدالعزيز إبراهيم العصيلي (١٩٩٩)

٥-اقرأ مثلا: كتاب اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية لمحمد الأوراغي (٢٠١٠)، واللسانيات والديداكتيك لعلي آيت أوشان (٢٠٠٥)، والثقافة العربية وعصر المعلومات لنبيل علي (٢٠٠١).

٦- اقرأ مثلا: كتاب علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق (جزئين) لصبحي إبراهيم الفقي (٢٠٠٠)

مثل: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها[١]، أو دراسة أخرى وجهة نظر فيها علم اللغة والأسلوب العربي ومحورها القرآن؛ مثل: كتاب البيان في روائع القرآن[٢]، ودراسة متطورة لوقائع اللغة العربية المعاصرة.[٣]

وتأتي أخيرًا دراسات وبحوث علمية تتمحور حول العلوم اللغوية أو اللسانية بما فيها علم الأصوات، وعلم الصرف، وعلم النحو، وعلم الدلالة، وعلم المعجم، وعلم صناعة المعجم، أو تتركز على عناصر اللغة العربية وهي الأصوات، والمفردات، والتراكيب والقواعد[٤]، كما تتمحور حول مهارات اللغة الأربع، وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وتتمحور أخيرًا حول الكفاءات المطلوبة في تعلم العربية وتعليمها هي الكفاءة اللغوية والاتصالية والاجتماعية الثقافية. بعبارة أخرى إن محاور البحوث العلمية في اللغة العربية ونطاقها واسعة للغاية وفق وجهات نظر فيها وخلفيات الباحثين التعليمية فيها.

و- مناهج البحث ومحدوديته

يسير هذا البحث التمهيدي على منهج وصفي مسحي يعتمد على مصادر البيانات المكتبية المتمثلة في دليل كلية الدراسات العليا للجامعات وموقع الإنترنت لها، وأما أدوات جمع البيانات المستخدمة فهي دراسة وثائقية واستقصاء عناوين رسائل وأطروحات علمية من موقع الإنترنت لكلية الدراسات العليا بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا، وجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج. وتتم معالجة البيانات وتحليلها وتفسيرها باتباع النزعة المركزية ووصفها وعرضها وتحليلها تحليلًا علميًّا كيفيًّا، وذلك بصياغة تصنيفات لمجالات، أو موضوعات البحوث وفق الإطار النظري، ثم استعراض الاتجاهات السائدة فيها، والعوامل المؤثرة في إجراء البحوث فيها.

وبعد الاطلاع على عناوين الرسائل والأطروحات العلمية وقراءة بعض ملخصاتـها،

١- انظر: مصطفى عبدالله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، (الرباط: الهلال العربية، ١٩٩٤).

٢- انظر: تمام حسان، البيان في روائع القرآن (جزئين)، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠)، واجتهادات لغوية، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٧).

٣- انظر: وفاء كامل فايد، بحوث في العربية المعاصرة، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣).

٤- انظر: عبد الرحمن الفوزان وزملاؤه، العربية بين يديك: كتاب الطالب (١)، (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٥)، ص. ث-ج.

يرى الباحث أن هذا البحث لا يخلو من محدوديات أهمها أنه منحصر في دراسة بعض رسائل وأطروحات علمية عن اللغة العربية، ولا تشمل جميعها، ولاتشمل أيضا أبحاثا علمية للمتخرجين في المرحلة الجامعية الأولى أو مرحلة الليسانس. أرى أن عدد الأبحاث العلمية لمرحلة الليسانس بالجامعات بإندونيسيا أكثر من ألفي بحث؛ لأن عدد أقسام تعليم اللغة العربية وقسم اللغة العربية وآدابها في إندونيسيا أكثر من ١٦٠ قسمًا تحتضنه الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية على حد سواء. وهذا البحث مقصور على بيانات جمعها الباحث من الجامعات الإسلامية الحكومية فقط دون غيرها من الجامعات.

وهذا البحث عبارة عن دراسة تمهيدية مسحية تم إجراؤها بقراءة عابرة لعناوين الرسائل والأطروحات العلمية، لا باستقصاء محتواها ومضامينها والتعمق فيها، ولا بتقويم مضمونـها تقويمًا نقديًّا. والبيانات المرتبطة بعناوين الرسائل والأطروحات العلمية محدودة أيضا بحسب منشورات الجامعات عبر دليلها أو موقع الإنترنت لها. ولم يقرأ الباحث مضمون كل من هذه الرسائل والأطروحات قراءة متعمقة ولا قراءة نقدية.

ح- اكتشافات البحث

١- الاتجاهات السائدة في البحوث العربية

وبعد قراءة عناوين الرسائل والأطروحات العلمية يكتشف الباحث أن محاور البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا تتمحور حول ٩ مجالات أو موضوعات أساسية، وهي بحث في النصوص والأفكار اللغوية، وبحث في تعليم اللغة العربية: عناصرها ومهاراتها، وبحث في علوم اللغة العربية (نحوها وصرفها وبلاغتها وأدبها)، وبحث في مناهج تعليم اللغة العربية وتطويرها، وبحث في مناهج البحث اللغوي، وبحث في اللغويات أو اللسانيات، وأثر اللغة العربية في اللغة الإندونيسية، وبحث في تطبيق العلوم اللغوية والنفسية والتربوية والاجتماعية في تعليم اللغة العربية، وبحث آخر في قضايا عربية مرتبطة بدراسة الآيات القرآنية.

وفي الواقع إن البحوث العلمية في النصوص والأفكار اللغوية تستلهم من ثراء كتب التراث والنصوص العربية التي أنتجها العلماء القدامى، والتي تناولت كثيرًا من المباحث اللغوية الجذابة للنقاش والصالحة لعصرنتها وتجدّدها وفق متطلبات العصر. والحق أن المكتبة العربية حافلة بالتراث العلمي اللغوي الذي يتحدى الباحثين القيام

بالبحث والتعمق فيه، ومن بين الكتب التراثية التي نالت من الباحثين اهتمامًا كبيرًا كتب النحو وأصوله. وفيما بيانات عن بعض عناوين أطروحة تدور حول دراسة النصوص والأفكار اللغوية بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا:

١- طه حسين أديبًا ومفكرًا (عبد الرحمن بارتوسنتونو، ١٩٩٠)

٢- المنهج النحوي لابن مالك (د. هدايات، ١٩٩٨)

٣- الوجوه البلاغية في الأبيات الشعرية للسيد إدروس الجفري (أحمد باحميد، ١٩٩٩)

٤- الاتجاه الدلالي عند الزمخشري في تفسير آيات الكلام (محمد مثنى، ١٩٩٩)

٥- فكر ابن مضاء القرطبي النحوي ومحاولات علماء القرن العشرين في تجديد النحو (رافعي، ٢٠٠٠)

٦- الإمام الشافعي أديبًا: دراسة تحليلية للخصائص الفنية في شعره (ت. فؤاد وهاب، ٢٠٠٢)

٧- جلال الدين عبد الرحمن السيوطي ومنهجه في الدراسات اللغوية (أحمد أكرم ماليباري، ٢٠٠٥)

٨- الأدب، والإسلام، والسياسة: دراسة سيميولوجية لرواية أولاد حارتنا لنجيب محفوظ (شكر كامل، ٢٠٠٧)

٩- نحو سيبويه في الكتاب وتعليم اللغة العربية (محمد أشعري، ٢٠٠٧)

١٠- مناهج البحث في النحو وتعليمه: دراسة في الفكر اللغوي لتمام حسان (محبب، ٢٠٠٨)

١١- منهج الزمخشري النحوي: دراسة تحليلية للاستدلال النحوي في تفسيره الكشاف (حفني بسطامي، ٢٠٠٨)

١٢- نقد الأبيات الشعرية لقدامة بن جعفر: دراسة تظرية وتطبيقية (أسْرِنا، ٢٠٠٨)

١٣- فكرة أصول النحو عند ابن جني (ياسمادي، ٢٠٠٨)

١٤- العلاقة بين الإشارات اللغوية ودلالتها في اللغة العربية: دراسة في فكر ابن فارس اللغوي في كتاب الصاحبي (محمد يوسف، ٢٠٠٨)

١٥- الفكاهة في كتاب البخلاء للجاحظ (مامان لسمانا، ٢٠٠٨)

١٦- الدراسة النحوية على مرح لبيد لكشف معنى القرآن المجيد للشيخ محمد نووي البانتاني (بوديان شاه، ٢٠٠٨)

١٧– الغزل في أشعار امرئ القيس: دراسة بنيوية وسيميولوجية (نور الدين، ٢٠٠٨)

١٨– أصول النحو وبنية الكلمة: دراسة نقدية لفكر ابن مضاء (عبدالله، ٢٠٠٨)

١٩– أشعار وصفية لابن قيم الجوزية: دراسة بنيوية هرمنطقية (يانعة وارداني، ٢٠٠٨)

٢٠– الغزل في أشعار الحب الإلهي عند أبي عتاهية والحلاج وابن الفريض: دراسة بنيوية سيميولوجية تناصّية (عيدا نور سيدة، ٢٠٠٩)

٢١– نقد المبرّد لنحو سيبويه (خازن، ٢٠٠٩)

٢٢– مفهوم البلاغة عند فخر الرازي: دراسة تحليلية لعلم المعاني في نهاية الإيجاز وتطبيقه في مفاتيح الغيب (دوي عائشة، ٢٠٠٩)

٢٣– الفكر الصوتي العربي عند الخليل بن أحمد (أحمد شيخ الدين، ٢٠١٠)

٢٤– الروايات الواقعية لنجيب محفوظ: دراسة اجتماعية للتغير الاجتماعي والسياسي والديني (رضوان، ٢٠١٠)

٢٥– الخلافات في الأشعار الصوفية: بنية وتصور ابن الفريض (حزبيني، ٢٠١١)

٢٦– الفكر اللغوي التداولي لتمام حسان (بالتطبيق في حل مشكلة النقل التداولي في تعليم وتعلم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج بإندونيسيا) (مملوءة حسنة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠١٣)

٢٧– النظرية التقديرية في كتاب سيبويه وتطويرها لتدريس مادة النحو (بالتطبيق على جامعة نهضة العلماء رادين رحمة مالانج) (زلفان شحان شاه، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠١٣).

٢٨– التحليل البلاغي لنصوص البرزنجي، (مامان ذو الإيمان، رسالة ماجستير بجامعة شريف، ٢٠٠٢)

٢٩– الاتجاه في الفكر الدلالي لابن جني: تحليل مضمون كتاب الخصائص (ذو الكفل أغوس، رسالة ماجستير بجامعة شريف، ٢٠٠٤)

٣٠– المحسنات البديعية في أشعار الإمام الشافعي (إلياس رفاعي، رسالة ماجستير بجامعة شريف، ٢٠٠٥)

ومن هذه العناوين، يتضح لنا أن دراسة الأفكار والنصوص اللغوية التي جاء بها علماؤنا العرب وغير العرب من الموضوعات السائدة في خارطة البحوث العربية بإندونيسيا. وذلك يدل على أن هذه البحوث تتجه اتجاهًا قويًّا في التعريف بالتراث الفكري

اللغوي الماضي وتقديره والأخذ بالدروس اللغوية الماضية من أجل تطوير الأفكار اللغوية في المستقبل. وهذه البحوث كلها أجريت لغرض أكاديمي براجماتي، وهو بحث مقدم لاستيفاء شرط من الشروط الأكاديمية للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه. بعبارة أخرى إن خارطة البحوث العلمية في اللغة العربية في العقدين الأخيرين تدل على اتجاه سائد في توفير الاحتياجات الأكاديمية لدرجة أكبر من توفير الاحتياجات الاجتماعية.[١]

ومن المؤسف، لم يوجد حتى الآن بحث يركز على تحقيق نصوص عربية تدور حول المخطوطات بشأن اللغويات واللغة العربية. والحق أن؛ أي: باحث في العلوم الإنسانية، يجب -في رأي رمضان عبد التواب- أن يكون على قدر من الخبرة بتحقيق النصوص، حتى لا يثق في المصدر الذي يعتمد عليه وثوقًا مطلقًا. وقد ارتبطت في الأذهان، فكرة تحقيق النص بإعداده للنشر، وليس الأمر كذلك تمامًا، بل إن أي باحث في الدراسات الإنسانية مطالب بتحقيق النص الذي يستنبط منه نتائج معينة، قبل أن يقدم على استنباط هذه النتائج، وليس من اللازم أن يكون ذلك النص مخطوطًا، فكثير من الكتب المطبوعة التي بين أيدينا، لا تفترق كثيرًا عن المخطوطات؛ إذ إن الذين تولوا طبعها ونشرها، طائفة من الوراقين وبعض الأدعياء، الذين لا يدرون عن فن تحقيق النصوص شيئًا، ولذلك جاءت هذه المطبوعات في كثير من الأحيان مليئة بالتصحيف والتحريف، نصوصها مضطربة مشوشة، تبعد كثيرًا عن الأصل الذي كتبه مؤلفوها.[٢]

بالإضافة إلى ذلك فإن الموضوعات التي تسود البحوث العربية بإندونيسيا تتمثل في دراسات ميدانية تتعلق بتعليم اللغة العربية: مناهجه وطرقه ووسائله وتقويمه والبيئة المحيطة به في هيئات تعليمية من المدارس والمعاهد والجامعات. ومن البحوث التي تسير على هذا الاتجاه ما يلي:

١- من ناحية الغرض يمكن تقسيم البحث إلى قسمين هما البحث لغرض أكاديمي يهدف إلى توفير شرط من الشروط للحصول على الدرجة الأكاديمية في جامعة، والبحث لغرض اجتماعي يهدف إلى توفير الاحتياجات والمشاكل الاجتماعية. فالأول يتجه اتجاهًا قويًّا في الالتزام بقواعد أكاديمية مقررة في نظام التعليم العالي، وأما الثاني فإنه يتجه إلى أخذ المشاكل الواقعية في المجتمع أو في ميادين تعليم اللغة العربية في عين الاعتبار. والأول قد يقدم أولوياته في دراسة النصوص والأفكار، وأما الثانية يركز اهتمامه على وقائع وقضايا اجتماعية ظاهرة في أرض الواقع.

٢- رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٥)، ص. ١٩١.

١- نموذج تعليم اللغة العربية في الباسنترينات (القسم الداخلي) بغاروت جاوى الغربية (أغوس عبد القادر، أطروحة بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٦م)

٢- فعالية الطريقة السمعية الشفوية في إكساب مهارة القراءة (سوهارمون، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٤ م)

٣- مناهج تعليم النحو بمعاهد إسلامية بسومطرة الغربية (نور ليلة، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٤ م)

٤- أخطاء طلاب قسم تعليم اللغة العربية بجامعة سلطان طه الإسلامية الحكومية بجانبي في تعليم الإنشاء: دراسة في أخطاء صرفية ونحوية واستعمال المفردات وكتابة الكلمات (يانوار، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٦ م)

٥- نظرية تعليم اللغة العربية وعلاقتها بدرجات تعلم الطالبات: دراسة في مدرسة دينية للطالبات ببادنج بانجانج سومطرة الغربية (يلفي دوي س. رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٧ م)

٦- المدخل الاتصالي في مادة دراسية «طارق» للغة العربية (لالو مفتي صدري، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

٧- مناهج تعليم القواعد العربية للطلاب غير العرب: دراسة لكتاب العربية بين يديك (أسيف سيف الله، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

٨- اكتساب مهارة الكلام عن طريق تكوين بيئة لغوية: دراسة حالة في دروس لسان إضافية (سيتي أمسية، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

٩- ميول مجتمع جاكرتا إلى تعلم اللغة القرآنية (مسواني، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

١٠- التعليم السياقي: تحليل تعليم اللغة العربية في المدرسة الثانوية (ابن عبيد الله، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

١١- مهارة الاستماع في تعليم اللغة العربية (حميدي، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

١٢- الاتصال البيثقافي في تعليم اللغة العربية (نور المعززة، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

١٣- البيئة اللغوية البنائية: دراسة حالة في معهد دار النجاح الإسلامية جاكرتا

(خالد، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

١٤- الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي: دراسة حالة في معهد هاشم أشعري العالي تبوإيرنج جومبانج جاوة الشرقية (أحمد صالح الدين، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

١٥- تعليم اللغة العربية بعد تطبيق الشريعة الإسلامية بأشيه (آدمي، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

١٦- الاتصال النشط في البيئة الاصطناعية: دراسة حال في المدرسة المتوسطة الإسلامية ببادانج بانجانج سومطرة الغربية (أغوس ناسوتيون، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

١٧- الطريقة الاستقرائية في تعليم القواعد النحوية: دراسة حالة في تعليم النحو في معهد دار السلام الإسلامي (أوم جمبار، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٩ م)

١٨- محاولات في تعليم الطلاب للغة العربية باتباع التعليم والتعلم السياقي: دراسة حالة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية ٨ تشاكونج جاكرتا الشرقية (مزدلفة، رسالة ماجستير بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٩ م)

١٩- مناهج دراسية مفصلة لمهارة الكلام في ضوء المدخل الاتصالي لطلاب قسم تعليم اللغة العربية جامعة مالانج الحكومية (نور المرتضى، رسالة ماجستير بجامعة مالانج الحكومية، ١٩٩١ م)

٢٠- تحليل أخطاء التعبير التحريري لدى طلاب قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية (محمد عين، رسالة ماجستير بجامعة مالانج الحكومية، ١٩٩٢ م)

٢١- الكتابة العربية الكاملة وما يترتب عليها في تعليم اللغة العربية، (سعيد في الدارين، أطروحة بجامعة سونان كالي جاغا جوكجاكرتا، ١٩٩٥ م)

٢٢- قواعد الخط العربي في تعليم مهارة الكتابة للمبتدئين الإندونيسين (شهداء، رسالة ماجستير بجامعة مالك إبراهيم مالانج، ٢٠٠٠ م).

٢٣- الكفاءة المهنية لمدرسي اللغة العربية: دراسة حالة في المعهد العالي الحكومي للعلوم الإسلامية تولونج أغونج، (أحد تنـزيه، رسالة ماجستير بجامعة سونان أمبيل سورابايا، ٢٠٠٢ م)

٢٤- تطبيق الطريقة المباشرة وتكوين البيئة اللغوية في تعليم العربية: دراسة في معهد البن الإسلامي ماكسر، (ساردیانة، رسالة ماجستير بجامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية ماكسر، ٢٠٠٣ م)

٢٥- نظام تعليم اللغة العربية بمعهد عمر بن الخطاب سورابايا من منظور المنهج على أساس الكفاءة، (منيبا مصطفى، رسالة ماجستير بجامعة سونان أمبيل سورابايا، ٢٠٠٥ م).

ومما سبق اتضح لنا أن موضوع تعليم العربية في مدارس ومعاهد وجامعات إسلامية أصبح من الموضوعات التي تشغل بال الباحثين، والتي قد درسوها من وجهات نظر مختلفة، ومعظم مشاكل البحوث متمحورة حول نظام تعليم العربية ومناهج وطرق تعليمها والبيئة اللغوية المحيطة به، وكفاءات مدرسيها. وإن كثرة موضوعات البحوث المرتبطة بتعليم العربية تعود إلى أسباب، ومن بينها كثرة احتياجات الهيئات التعليمية الإسلامية إلى توافر المدرسين المؤهلين للغة العربية بإندونيسيا. إن عدد المعاهد الإسلامية (الأقسام الداخلية) بإندونيسيا اليوم حسب بيانات وزارة الشئون الدينية أكثر من ٢٠ ألف معهد، كما أن عدد المدارس الإسلامية الحكومية والأهلية أكثر من ٣٠ ألف مدرسة.

ويضاف إلى ذلك أن موضوع البحث في اللغة العربية الذي يرتبط بدراسة القرآن يعد من المباحث الجذابة والحيوية. وذلك لأن معظم المسلمين الإندونيسيين يفتقرون إلى فهم معاني القرآن فهمًا جيدًا من نواحٍ شتى، ومن بينها دراسته من منظور علمي لغوي. وفيما يأتي بعض البحوث العربية المرتبطة بالقرآن الكريم:

١- القواعد العربية وعلاقتها بفهم آيات القرآن الكريم (عبد الكريم حافظ، أطروحة بجامعة شريف هداية الله، ١٩٩٧ م)

٢- القرآن الكريم وعلاقته بالقواعد العربية (إمام بشري، أطروحة بجامعة شريف هداية الله، ١٩٩٩ م)

٣- فهم تعاليم الإسلامية الأساسية في القرآن من منظور دراسة دلالية، (عزيز فخر الرازي، أطروحة بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠١ م)

٤- أثر الاختلاف في القراءات القرآنية في فهم معاني الآيات في ضوء القواعد العربية، (يوفني فيصل، أطروحة بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٣ م)

٥- النظر في تفسير آيات الكناية في القرآن، يايان نور بيان، أطروحة بجامعة شريف هداية، ٢٠٠٦ م)

٦- وقائع الدخيل في القرآن الكريم وتفسير القرآن لوزارة الشئون الدينية للعدد ٢٠٠٤ م ، (إبراهيم شعيب، أطروحة بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٧ م)

٧- المجاز عن أشراط القيامة في القرآن والحديث، (صالح الدين، أطروحة بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٨ م)

٨- دلالة حروف الجر في القرآن الكريم وترجمة معانيها إلى الإندونيسية لوزارة الشئون الدينية للعدد ٢٠٠٢ م ، (صبر الدين غارانتشانج، أطروحة جامعة شريف، ٢٠٠٩ م)

٩- ظاهرة التغير الدلالي للألفاظ العربية المقترضة في ترجمة القرآن إلى اللغة الإندونيسية (أحمد شهاب الدين، أطروحة بجامعة شريف هداية الله، ٢٠٠٩ م).

١٠- تكرار قصص القرآن: تحليل بنيوي عام لقضية إبراهيم عليه السلام في السور المكية والمدنية، (أندي هاديانتو، أطروحة بجامعة شريف هداية، ٢٠٠٩ م).

وانطلاقًا من الوقائع السابقة، يود الباحث أن يبرز خارطة الاتجاهات في البحوث العلمية في اللغة العربية ببعض الجامعات في إندونيسيا كالآتي:

١- تنتهج بعض البحوث العلمية في اللغة العربية منهجًا كيفيًّا يشمل دراسة النصوص والأفكار اللغوية، كما تنتهج منهجًا كميًّا، بما فيه دراسة ميدانية تقوم على تحليل إحصائي.

٢- تدور البحوث العلمية حول دراسة نظريات علمية مرتبطة بآيات القرآن الكريم، كما تدور حول دراسات ميدانية عملية ودراسة حالة، وبخاصة في تعليم اللغة العربية في مدارس ومعاهد وجامعات إسلامية في أنحاء إندونيسيا.

٣- تأخذ البحوث في اللغة العربية أهميات توفير الاحتياجات العقلية الفكرية في عين الاعتبار، كما تقدم أولوياته في تلبية متطلبات العصر وحل المشاكل التعليمية والاجتماعية الواقعية.

٤- تتنوع موضوعات البحوث العلمية بتنوع وجهات النظر العلمية وخلفيات الباحثين التعليمية. وتنقسم موضوعات البحوث إلى نوعين هما موضوعات اللغة العربية (علومها وتعلمها وتعليمها) وآدابها (شعرها ونثرها).

٥- بعض تقارير هذه البحوث العلمية إندونيسية، وبعضها عربية، كما أن بعضها دراسة وصفية تحليلية، وبعضها دراسة تاريخية ومقارنة وتقابلية. بعضها مطبوعة

وبعضها الآخر غير مطبوعة. معظم البحوث العلمية في اللغة العربية تنتهج منهجًا كيفيًّا أكثر من منهج كمي، وأما المنهج التجريبي في دراسة مشاكل تعليم اللغة العربية وتطويرها فإنه لا يزال قليلًا جدًّا، إن لم يكن نادرًا.

٦- معظم تقارير البحوث العلمية في اللغة العربية لم يستفد منها مدرسو اللغة العربية كثيرًا في تطوير مناهج تعليم العربية وطرق تعليمها وتنمية وسائل تعليمية وتقويم تعليمها، كما لم تطبع هذه التقارير على شكل كتاب. وبعض البحوث العربية قد اتبعت المناهج الوصفية والمقارنة والتاريخية والتقابلية، لكن لا تزال نتائج هذه البحوث توضع على رفوف مكاتبنا الجامعية، ولم تنشر ولم تستفد من أجل تطوير علوم اللغة العربية وتعليمها نحو الأفضل والأفعل.

٢- العوامل المؤثرة في البحوث العلمية

بعد ملاحظة الوقائع في البحوث العربية، يرى الباحث أن ثمة عوامل مؤثرة في إجراء البحوث العلمية في اللغة العربية على النحو التالي:

أولًا: العامل الأكاديمي والعلمي (ضعف الكفاءات البحثية، ومحدودية المصادر والمراجع العربية المساعدة على التعمق في اللغة العربية، وسوء الإشراف والتوجيه على إجراء البحث، وقلة تنظيم الدورات التدريبية في البحوث العلمية في اللغة العربية)

ثانيًا: العامل البراجماتي (النفعي)؛ أي: أن كثيرًا من البحوث العلمية في اللغة العربية تهدف إلى إنهاء مرحلة معينة من الدراسات الجامعية، لا إلى تطوير نظريات علمية بشكل منظم. وتم إجراء هذه البحوث في مدة قليلة من الزمن نسبيًّا، مما يجعل بعض البحوث غير متعمقة.

ثالثًا: العامل الاجتماعي الاقتصادي؛ أي: أن كثيرًا من نتائج البحوث لم تتلقَّ تقديرًا كافيًا من الجهات المعنية، إضافةً إلى محدودية تمويل بحث علمي، إضافةً إلى قلة دعم الحكومة المالي لإجراء بحث علمي تطويري، مع أن البحث العلمي والتطوير العلمي من مهام أساسية للجامعات الإندونيسية.

رابعًا: عامل الكفاءة البحثية: لم يكن البحث مهنة جذابة لمعظم المدرسين الجامعيين، فهم يميلون ميلًا أقوى إلى القيام بالتدريس، لا إلى تطوير العلوم عن طريق البحث العلمي. ويرجع هذا الواقع إلى قلة الكفاءة والخبرة البحثية لديهم.

٣- تطوير الكفاءة البحثية للمدرسين

القيام ببحث علمي يتطلب علمًا وكفاءة؛ لأن البحث العلمي يتمحور حول تطوير العلم وترقية جودة الحياة العلمية والاجتماعية. ومن ثم، فإن تطوير الكفاءة البحثية للمدرسين هام للغاية. وفيما يلي بعض الإستراتيجيات التي لعلها فاعلة ومناسبة لتطوير كفاءتهم البحثية.

أولًا: تنمية الالتزام الأكاديمي لدى منسوبي الجامعات، وبخاصة هيئة رئاستها، بوضع رؤية مستقبلية تتمثل في أن تكون الجامعة جامعة بحثية على المستويين الإقليمي والدولي، مما يجعل رؤساء الجامعات يقدم أولويات تطوير جامعاتهم بدعم أكاديمي وتمويلي لترقية جودة البحوث العلمية، بما فيها البحوث في اللغة العربية.

ثانيًا: زيادة الساعات المعتمدة لمادة مناهج البحث بصفة عامة ومناهج البحث في اللغة العربية وأدبها بصفة خاصة، وعلى سبيل المثال زيادتها من ٤ ساعات لتكون ٨ ساعات لمرحلة الليسانس. ومن الضروري أن يكون تدريس هذه المادة متوازنًا بين النظرية والتطبيق بشكل مبرمج تحت إشراف المدرس الكفء في إجراء البحث العلمي. وبذلك سيكون برنامج إعداد الباحثين المؤهلين في اللغة العربية في المستقبلين القريب والبعيد فاعلًا؛ مما يجعلهم مدرسين باحثين يجدون أنفسهم دائما في تطوير علومهم من أجل تطوير تعليمهم.

ثالثًا: ضرورة ترقية جودة التعليم الجامعي على أساس نتائج البحث العلمي. ويعني ذلك أن المدرسين الجامعيين مطالبون دائمًا بالعمل البحثي من تطوير علومهم وتعليمهم. فكلما يرغبون في القيام بالتعليم يصممون بحثًا جديدًا مرتبطًا بالمادة التعليمية التي يرغبون في تعليمها. وذلك يتم عن طريق تطوير برامج متكاملة ومتواصلة في دورات تدريبية في البحث العلمي لهم.

رابعًا: تكوين فئة بحثية من المدرسين في كل من الجامعات لغرض تطوير البحوث العلمية في اللغة العربية، بحيث يقومون بتخطيط مشروع البحوث، وتنظيمه، والمناقشة في نواتجها، وتبادل الآراء والاكتشافات العلمية فيما بينهم من أجل تنمية آفاقهم العربية وثقافتهم العلمية.

ط- خلاصة البحث

وفي ضوء ما سبق من الاكتشافات، يقدم الباحث خلاصة البحث على النحو الآتي:

١- إن خارطة الاتجاهات في البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا متنوعة المحاور والمناهج المتبعة، ومتعددة الأهداف والغايات. أجريت بعضها لتوفير غرض أكاديمي، وبعضها لتلبية بعض المشاكل الواقعية لتعليم العربية في المعاهد والمدارس والجامعات.

٢- ومحاور البحوث العلمية في اللغة العربية لا تنحصر في تناول دراسة تعلم العربية وتعليمها ونظرياتـهـا، لكنها تشمل أيضًا دراسة آدابها وعلمائها ونصوصها الفكرية اللغوية. وقد تتمحور البحوث العلمية حول اللغة العربية في دراسة الآيات القرآنية، كما تتمحور حول الأفكار اللغوية لعلمائها سواء أكانوا عربًا أم إندونيسيين.

٣- إن المناهج المتبعة في البحوث العلمية في اللغة العربية تعتمد على المنطلقات والاعتبارات النظرية الفكرية اعتمادًا أكثر من المنطلقات والاعتبارات الاجتماعية والتربوية؛ ذلك لأن البحوث العلمية في النصوص والأفكار اللغوية العربية سهلة الإنجاز نسبيًّا بالمقارنة مع البحوث الميدانية والتجريبية؛ لأنـهـا تقتضي مدة زمنية طويلة وبذل المجهود.

٤- ومن الاتجاهات السائدة في البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا دراسة أفكار العلماء اللغوية، من أمثال فكر الخليل بن أحمد، وسيبويه، وابن فارس، وابن جني، وابن مضاء القرطبي، إلى تمام حسان. أو بعبارة أخرى، تتجه البحوث العلمية في اللغة العربية إلى دراسة النصوص التراثية والأفكار اللغوية من أجل الاستفادة من دروسها وتجدّد ما يناسبه لتطوير العلوم العربية في الهيئات التعليمية بإندونيسيا.

٥- ودراسة القواعد العربية وعلوم البلاغة وربطها بدراسة القرآن هي من أكثر المحاور والموضوعات العلمية في البحوث العربية، مما يدل على أن دراسة القرآن الكريم من منظور اللغة العربية لا تزال شيقة وجذابة لخريجي الجامعات بإندونيسيا.

ي- التوصيات

بناء على خلاصة البحث السابقة، يود الباحث أن يقدم بعض التوصيات كالآتي:

١- ضرورة إنشاء مركز البحوث في اللغة العربية بإندونيسيا تحت رعاية اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا، وبالتعاون مع الجامعات الإندونيسية وغيرها من الجامعات الخارجية، وعلى وجه الخصوص بالتعاون مع الجامعات الإسلامية في الدول العربية.

٢- ضرورة إصدار مجلة أو دورية علمية دولية محكمة تتناول نتائج بحثية في اللغة العربية تحت رعاية اتحاد مدرسي اللغة العربية، مما يدفع المدرسين إلى تنشيط أعمال بحثية من أجل تطوير العلوم العربية بالجامعات الإندونيسية.

٣- ضرورة تصميم برنامج دورات تدريبية في إجراء البحوث العربية للمدرسين من أجل تطوير كفاءتهم وخبراتهم البحثية بشكل مبرمج ومتواصل.

٤- ضرورة صياغة معايير الكفاءات البحثية المناسبة لترقية مهارات الباحثين في اللغة العربية بالجامعات الإندونيسية؛ مما يجعل جودة نواتج البحوث العلمية مرتفعة.

٥- أهميات إيجاد وتطوير التعاون المشترك في القيام ببحوث علمية تدور حول اللغة العربية بإندونيسيا من وجهات نظر مختلفة مع المدرسين الناطقين بالعربية ومع الجهات والهيئات البحثية المعنية.

٦- ضرورة طباعة نتائج وتقارير البحوث العربية بإندونيسيا على شكل الكتب المقننة، ونشرها للمدرسين والباحثين ومكتبات المدارس والمعاهد والجامعات.

٧- ضرورة تنظيم المسابقات العلمية في إجراء البحوث العربية للمدرسين والطلاب الإندونيسين سنويًّا، وتقديمهم تقديرات لائقة بهم؛ من أجل تطوير كفاءاتهم ومهاراتهم في البحث العلمي.

٨- ضرورة إعادة النظر في كتب مناهج البحث في اللغة العربية، وتطويرها ونشرها؛ لأن الكتب في هذا المجال لا تزال قليلة إن لم تكن نادرة أو غير موجودة.

المراجع

1- Abdul Wahab, Muhbib, Epistemologi & Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab (إبستيمولوجية ومناهج تعليم اللغة العربية) (Jakarta: Lembaga Penelitian UIN Syarif Hidayatullah Jakarta, 2008.

2-Tim Penyusun, Pedoman Akademik Program Magister dan Doktor Pengkajian Islam 2011- 2015 Sekolah Pascasarjana UIN Syarif Hidayatullah Jakarta

٣- أسراري، إمام أسراري، Strategi Belajar Bahasa Arab: Teori dan Praktik (إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق)، مالانج: جامعة مالانج الحكومية، ٢٠١٢.

٤- الأفغاني، سعيد، في أصول النحو، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٧

أفندي، أحمد فؤاد، Metodologi Pengajaran Bahasa Arab، (طرق تعليم اللغة العربية)، مالانج: مطبعة مشكاة، ٢٠٠٥م.

٥- أمي محمودة وعبد الوهاب رشيدي، Active Learning dalam Pembelajaran Bahasa Arab التعلم النشط في تعليمية اللغة العربية)، مالانج: مطبعة جامعة مالكي، ٢٠٠٨.

٦- الأوراغي، محمد، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار البيضاء: دار الثقافة، ٢٠١٠م.

٧- أوشان، علي آيت، اللسانيات والديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، الدار البيضاء: دار الثقافة، ٢٠٠٥م.

٨- بوشوك، مصطفى عبدالله، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الرباط: الهلال العربية، ١٩٩٤ م.

٩- حجازي، محمود فهمي، علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٣م.

١٠- حجازي، محمود فهمي، والبحث اللغوي، القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٩٣م.

١١- حسان، تمام، اجتهادات لغوية، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٧م.

١٢- حسان، تمام، الأصول: دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (النحو - فقه اللغة- البلاغة)، القاهرة: عالم الكتب، ط٢، ٢٠٠٠م.
١٣- حسان، تمام، البيان في روائع القرآن (جزأين)، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠ م.
١٤- حسان، تمام، مناهج البحث في اللغة، الرباط: دار الثقافة، ١٩٧٩م.
١٥- حنفي، عبد الحليم، Metodologi Penelitian Bahasa (مناهج البحث في اللغة)، باتو سانكار: مطبعة المعهد العالي للعلوم الإسلامية، ٢٠٠٧م.
١٦- دويديري، رجاء وحيد، البحث العلمي: أساسياته وممارسته العملية، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٨م.
١٧- الديب، السيد محمد، مناهج البحث في الأدب واللغة والتربية، القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠٠٠م.
١٨- ستيادي، بامبانج، Metode Penelitian untuk Pengajaran Bahasa Asing (مناهج البحث في تعليم اللغة الأجنبية، ٢٠٠٦م.
١٩- السلمي، عبد الله ومختار الغوث، مناهج البحث في اللغة والأدب، جدة: خوارزم العلمية، ٢٠١٤م.
٢٠- عبد التواب رمضان، بحوث ومقالات في اللغة، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٥م.
٢١- عبيدات، ذوقان وزملاؤه، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه الرياض: دار أسامة، ١٩٩٩م.
٢٢- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: مكتبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٩٩م.
٢٣- علي، نبيل، الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت: عالم المعرفة، ٢٠٠١م.
عمر، أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، القاهرة: عالم الكتب، ط٨، ٢٠٠٣م.
٢٤- عمر، سيف الإسلام سعد، الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٩م.
٢٤- عين، محمد Metodologi Penelitian Bahasa Arab (مناهج البحث في اللغة العربية)، مالانج: مطبعة مشكاة، ٢٠٠٧م.

٢٥- فايد، وفاء كامل، بحوث في العربية المعاصرة، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.
٢٦- الفقي، صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق (جزأين)، ٢٠٠٠م.
٢٧- الفوزان، عبد الرحمن وزملاؤه، العربية بين يديك: كتاب الطالب (١)، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٥م.
٢٨- كوهين، لويس ولورانس مانيون، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، ترجمة من الإنجليزية: Research Methods in Education، القاهرة: الدار العربية للنشر، ٢٠١١م.
٢٩- ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٢م.
٣٠- نحلة، محمود أحمد، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢م.
٣١- هاشمي، أحمد، القواعد الأساسية للغة العربية، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٥٤هـ
٣٢- ياقوت، محمود سليمان، منهج البحث اللغوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢م.

■■■

واقع الأدب العربي في إندونيسيا
(موج الأدب يتزحزح في شاطئ الأرخبيل)

حليمي زهدي- قسم اللغة العربية وآدابها جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج Halimizuhdy81@gmail.com

التوطئة

وقد أنتجت القرائح البشرية آثارًا أدبية لا يحصيها العدّ؛ منها أعمال اكتسبت بعدًا عالميًّا، وتسارع الناقلون إلى ترجمتها، والناقدون إلى دراستها، وإظهار محاسنها، وعيوبها ولما كان الأديب فردًا من أفراد المجتمع، فهو يصدر أدبه عن كل ما يرى ويسمع ويحسّ فيه، صانعًا مادته الأدبية من مرئياته، ومسموعاته، وإحساساته (محجوب، ١٩٨١:١٦٠). ومن الآداب الرفيعة التى سافرت في العالم هي الأدب العربي هو يأتي إلى إندونيسيا ويموج أهله بالتعبيرات الجميلة ويلف مشاغله ويستأثر بأوفى نصيب من تفكيره وتدبيره.

والأدب العربي في إندونيسيا له تاريخ طويل قديم موغل في القدم، ودراسة الأدبية العربية خاصة تبحرت في موج تأسيس الجامعات الإسلامية؛ مثل: جامعة شريف هداية الله بجاكرتا، وجامعة سونان كاليجاكا بجوكجاكرتا، (وهما أقدم الجامعات الإسلامية الحكومية بإندونيسيا)، وكذلك الجامعات الأخرى قد اهتمت اهتمامًا كبيرًا بدراسة اللغة العربية وآدابها، وتكون دراسة الأدبية العربية في المعاهد الإسلامية؛ كالشجر بجذوره وعروقه؛ لأن دراسة المعالم الإسلامية لا تنفك من دراسة الأدب العربي،

ودراسة أي أدب من آداب الأمم تقرب دارسه إلى أهله، وذلك لاطلاعه على تاريخهم وأفكارهم ومعتقداتهم وكافة مجالات حياتهم، فدارس أي لغة كانت، بدراسته لأدبها، تقوِّي ارتباطه بها، وترسِّخ مكوناتها لديه، وتغني رصيده اللغوي، وتتفتح لديه آفاقها إلى أبعد حدود. والثقافة العربية قريبة بدين الإسلام.

وللأدب العربي مكانة مميزة، ومنزلة رفيعة يحظى بها بين فروع اللغة العربية التي تتسم بأنها وحدة واحدة متكاملة؛ يصبّ كل فرع منها في مَعين الآخر؛ إذ يُسهم الأدب في تكوين شخصية الإنسان، وفهمه ذاته، وعالمه المحيط به، وذلك من خلال الاطلاع على تجارب الآخرين ومقارنتها بواقعه هو، أو من خلال الكشف عما في نفوس الآخرين حين يقرأ ما تخطه أقلامهم، وما تفيض به قرائحهم (عبد الرءوف،٢٠١٠).

ومن المؤسف أن الطلبة الذين يتعلمون في الجامعات الإسلامية في إندونيسيا في الآونة الأخيرة لا يعرفون الأدب العربي ولم يمتلكوا همة قوية لتعلمه، وللأسف الشديد -أيضًا- الطلبة في قسم اللغة العربية وآدابها لايستوعبون المواد الأدبية العربية، وإذا وجدنا المؤهلين والمتفوقين فيها فكان عددهم قليلًا جدًّا، وهو من المعاهد السلفية التي تكون فيها دراسة النصوص الأدبية والبلاغة والعروض والقوافي وغيرها من المواد الأدبية. هذه الحال لم تكن لدى خريجي الجامعة كذلك. ونعرف هذه الحقائق من عدم قدرتهم على إجابة الأسئلة الأدبية، أو النصوص الأدبية، أو التراث العربي عند الالتحاق بالدراسات العليا، ومن المواد الممتحنة المهمة هي اللغة العربية. ونقول: للأسف تشهد هذه السنوات الأخيرة تراجعًا وضمورًا، بل ضعفًا في العناية بالنصوص الأدبية على المستوى العام، والجامعة الإسلامية في اختيار النصوص الأدبية التى تغذي اللسان والوجدان من جهة، وأيضًا في مظهر الشرح العربي وتحليل الجماليات النصوص من حيث المضامين، والأشكال من جهة أخرى مما كان سببًا مباشرًا في ضعف اللغة العربية، وتراجع امتدادها وانتشارها.

والظاهرة التى تلفت النظر عدم رغبة الطلبة في الالتحاق بقسم اللغة العربية وآدابها نحو إندونيسيا، وإن كانوا قليلين جدًّا بالنسبة للأقسام الأخرى وفقًا للأبحاث التي أُجريت من خلال مقابلات مباشرة مع الأساتذة والطلاب ومن خلال إدخال البيانات من قِبَل الطلاب الجدد في كل السنة، ونتيجة البحث من عام ٢٠٠٧م عدد الطلاب في قسم اللغة العربية وآدابها ٧-١١ طالبًا، وانتقل ٣ أشخاص، وفي عام ٢٠٠٨م عدد

الطلاب ٣٨-٣٠ طالبًا وانتقل ٨ طلاب، وفي عام ٢٠٠٩م عدد الطلاب ٢٠-٢٥ طالبًا وانتقل ٤ طلاب، وفي عام ٢٠١٠م عدد الطلاب ٣٧ - ٤٢ طالبًا وانتقل ٥ طلاب، واستمر الانخفاض كل عام؛ بسبب الاعتقاد السائد لديهم بأن توظيف خريجي كلية الآداب بشكل خاص لا يزال محدودًا نسبيًّا، والصعوبة في المواد الدراسية والأسالب المتعبة. (مجموعة البحث: ٢٠١١)

ليس ذلك فحسب، من نتائج استبانة الطلبة من ثلاث عينات من الجامعات الموجودة في ماكاسار، وهي الجامعة المحمدية، والجامعة الإسلامية الحكومية، وجامعة حسان الدين، أظهرت النتائج أن معظم الطلاب اختاروا تخصصات الأدب العربي كخيار ثالث، أو يشار إلى خيار التخلص من الطلاب الذين لا ينجحون في الخيار الأول والثاني. أن العديد من الطلاب نحو ٦٠٪ من خريجي المعاهد الإسلامية بقية طلاب المدارس العامة الذين يتعلمون اللغة العربية حوالي ٢٠٪، ومن المدارس الحكومية لا يتم لمسها في كل من تعلم العربية نحو ٢٠٪.

وبعد أن لاحظنا ووقابلنا مدرسين الأدب العربي في (اتحاد مدرسي العلوم الأدبية في إندونيسيا) في عام ٢٠١٣م وجدنا أن الجامعات في إندونيسيا لا تفتح قسم الأدب العربي في الكليات الأدبية، أو الإنسانية؛ لأن رغبة الطلبة فيها قليلة، وهذا يتناسب عكسيًّا مع قسم تعليم اللغة العربية الذي يتطور كل سنة. (فيصل، ٢٠١٣: ٢٣).

وهناك الحث القوي من قِبَل بعض أفراد الجامعات لتنمية الأدب العربي في إندونيسيا بتأسيس الحلقات الأدبية العربية والأندية الأدبية وإقامة المؤتمرات والدورات والندوات وورش العمل، لكن هذه الأحوال لا تؤثر كثيرًا في تطوير الأدب العربي في الجامعات، ولم تحقق الغاية المنشودة، ولم تستطع إزالة تلك المساوئ، وإنما للحصول على شهادة المؤتمرات والندوات فحسب. ومن الأسف تلك المحاولة متوقفة.

فارد الباحث هنا أن يصف واقع الأدب العربي في إندونيسيا لمحة وقطرة؛ لأن هذا البحث محدود بالوقت، وليس للباحث وقت طويل وواسع للتعمق في قضايا الأدب العربي في إندونيسيا، ويبحث الباحث في هذا الصدد في تاريخ الأدب العربي في إندونيسيا منذ نشأته ووسائطه وترقيته، وإقبال الإندونيسيين عليه، وتعليم الأدب العربي في إندونيسيا، وأثر الأدب العربي في الأدب الإندونيسي. وهذا البحث لا يحل المشكلات التى يواجهها الأدب العربي في إندونيسيا كما ذكر الباحث، لكنه للحثِّ على

إحيائه وترقيته؛ لأنه يلعب دورًا مهما في تاريخ إندونيسيا لتقدم حضارته وثقافته.

المبحث الأول: نبذة عن تاريخ الأدب العربي في إندونيسيا

وأدب كل أمة ترجمان عواطفها وميولها، وصورة إحساسها وانفعالاتها، والإطار الذي تنعكس عليه مشاعرها، وترسم فيه خوالجها ومذاهبها. وهو معيار دقيق لكل ما يتردد فيها من آراء، أو تصل إليه من رقيّ وحضارة. إذا لانت القلوب، واحتشدت بالحنان والرحمة، وإذا تدفقت العواطف نابضة بالإخاء والحب، ظهر ذلك في الأدب الذي هو ثمار الألسنة. وإذا قست الأفئدة، وجفت الطباع، وغلبت البداوة، نضح كل ذلك على صفحة الأدب، فبدت كالحة الوجه (عبد الحميد، ١٩٧٣: ٥).

إن من أهم مقاييس التحضر لدى الأمم هو موروثها الأدبي، فالأدب هو الصورة لما في داخل العقل والنفس من فكر ولواعج، وهذا الفكر واللواعج هو انعكاس لتفاعلات الحياة الثقافية والعلمية والإنسانية التي يعيشها الأديب، والعمل الأدبي هو الناتج النهائي لما هو في داخل عقل ونفس هذا الأديب استطاع أن يعبر عنه شعرًا، أو نثرًا، أو قصة (باديب، ٢٠١٤)، نتيجة مكتسباته اللغوية والإنسانية التي تعلمها في مجتمعه، إذًا فهذا الناتج يدل على ما هو عليه هذا المجتمع من قدرات علمية وأدبية وإنسانية ومن مفاهيم هذا المجتمع لحياة الإنسان، وبهذا فإن هذا الأدب هو المقياس الحقيقي لحضارة المجتمع.

الأدب العربي له مكانة خاصة في إندونيسيا، بكثرة دراساته وقراءته دليل على أنه ليس غريبًا عليهم، لكن لا يزال هناك العديد من الأسئلة عن أصول الأدب العربي ووجوده في إندونيسيا. فلذلك يبحث الباحث بإيجاز في هذا المبحث عن وجود الأدب العربي وكيفية انتشاره وتنميته في إندونيسيا.

كان المجتمع الإندونيسي غنيًّا بالتقاليد القديمة التي ورثوها عن أسلافهم. حتى الآن كانو لا يزالون يتمتعون بمجموعة متنوعة من الكنوز الثقافية العالية، واحدة من القطع الثرية من الأجداد هي الأعمال الأدبية، سواء الأعمال الأدبية التي ازدهرت بين عامة الناس، أو المتخصصين (ريسي، ٢٠١٠: ١).

وجود الأدب العربي في إندونيسيا لا ينفصل عن رسالة الإسلام التي جاء بها الدعاة الذين قدموا من الدول العربية، ولا يمكن فصله عن تأثير الأدب الملايو الذي

يرحب بعناصر الأدب العربي في الأعمال الأدبية الملايو التي تحتوي على حياة النبي محمد وأصحابه (منصور، ٢٠١١: ١٠٩)، ولا يمكن فصله -أيضًا- عن ظهور الإسلام في الأرخبيل الذي يحدث لأول مرة عبر مضيق «ملقا». تأثير العرب الإسلامي يؤكد تحديد أنماط الأدب الإسلامي الملايو الذي يحتوي على تاريخ الإسلام، وبخاصة الأنبياء والشخصيات الإسلامية الشهيرة التي بدورها تؤثر أيضًا في نمط من الأدب العربي الذي رحب به المعاهد الإسلامية في الأرخبيل، خاصة في الجاوية والسوندية (منصور، ٢٠١١: ١١٠).

ويقول بعض الخبراء: إن الإسلام ينشئ ولادة الأدب في تاريخ الأرخبيل. والأدب في الأرخبيل يحتوي على العديد من عناصر الإسلام التي وضعت في ذلك الوقت؛ لأنه جاء بعد وصول الإسلام في القرن ١٤-١٥ ميلاديًّا، بدأ الأدب الإسلامي يظهر كثيرًا على مدى انتشار الإسلام في الملايو، والأدب الإسلامي متأثر بالأدب العربي من الشرق الأوسط (هادي،٢٠١١).

وجود الأدب العربي في إندونيسيا له ارتباط وثيق بدخول الإسلام وانتشاره إليه. وفقا لعطاس منصور (٢٠١١)، وسبب ظهور الإسلام في إندونيسيا يرجع إلى خمسة عوامل، هي: (١) التجارة (٢) الزواج بين المسلمين وغير المسلمين؛ وهم الذين ينشرون الإسلام وأسلمة المجتمع، (٣) سماحة السياسية كدافع لاعتناق الإسلام، (٤) بساطة القيمة الأيديولوجية الإسلامية، وبخاصة لأولئك الذين يتبنونها، و(٥) الظروف التى كانت موجودة منذ العصور القديمة، وأنها تنتمي إلى ثقافة المجتمع (منصور، ٢٠١١: ١١١). إضافة إلى ذلك -وفقا لمنصور- أن تأثير الأدب العربي في الملايو الإندونيسي هو العامل الخامس. وبهذا، أدرجت الأعمال الأدبية العربية من تصوف، مثل: قصيدة «البردة»، وقصيدة «مولد برزنجي»، و«الديباعي» في المجتمع الملايو الإندونيسي عندما يكون لديه ثقافة موازية للتصوف الإسلامي (منصور، ٢٠١١: ١٢).

في فترة من الزمن كان المتصوفون ناجحين في إعطاء أسلوب فريد من نوعه في نشر الإسلام وتعليمه في إندونيسيا، وكذلك في كتابة المقالات العلمية والأدبية، وكانوا مستخدمين اللغة العربية التى تشتمل على الآداب العربية مثل الشعر وغيره. ويمكننا أن نرى شواهد ذلك في الأعمال الأدبية العربية؛ مثل الملاحم، وقصص الأنبياء،

والرومانسية.

ووفقا لعبد الهادي (٢٠١٤) فإن تأثير التصوف في المجتمع الإندونيسي (نوسانتارا) الذين اعتنقوا الإسلام بوسيلة الأدب العربي بلا منازع. إنه يمكننا أن ننظر إليه في العادات والطقوس والفنون والتقاليد الفكرية والأدبية في نوسانتارا، ليس فقط في الأدب الملايو. منذ بداية كل مظهر من مظاهر هذه الثقافة من قبل علماء الصوفية فقد استخدم كوسيلة لنشر فلسفة الحياة وزرعها، ونظم القيم، والعقائد الإسلامية. وفي القرن ١٣-١٧م كان المتصوفون لعبوا دورًا هامًّا في كثير من مجالات الحياة، بهذه الطريقة الصوفية بوسيلة الأدب العربي ينمو نشر الإسلام بسرعة وتتشكل التقاليد الفكرية بقوية (الهادي، ٢٠١٤).

في هذه المرحلة، أصبح الإسلام قائدًا رئيسًا بعد ضعف نشر الهندوسية والبوذية؛ بتسبب تدهور هيمنة السياسية، والمسيحية جاءت في وقت متأخر والإسلام حينها كان ينمو بسرعة. وفي هذه الفترة نفسها كان الأدب العربي يهتم بالتعاليم الصوفية بوصفها فرعًا من العلوم الإسلامية، وفي تعاليم الدعاة العلوم الإسلامية الأخرى، وبينهم ظهر بعض العلماء الرواد في تصنيف الكتب الإسلامية والكتب الأدبية باللغات المحلية بما في ذلك الملايو والجاوية.

وجود الأدب العربي في نوسانتارا الذي يؤثر الآداب في نوسانتارا؛ بسبب ظهور الترجمات والتعديلات من أعمال الأدب العربي إلى الملايو. هذه الفترة تتزامن مع صعود اثنين من الإمبراطورية الإسلامية المبكرة هي سامودرا فاسي (١٢٧٠-١٥١٦ م) وملقا (١٤٠٠-١٥١١ م). كانت الأعمال الأدبية العربية المترجمة والمناسبة مكتوبة للتعليم ونشر الدين خصوصًا الملاحم العربية الفارسية مثل «حكاية إسكندر ذي القرنين»، و«حكاية أمير حمزة» و«حكاية محمد علي الحنفية»؛ وقصص الأنبياء بما فيها قصة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، والقصة المؤطرة مثل «حكاية بيان بوديمان» و«حكاية سريبو ساتو مالام (ألف ليلة وليلة)». في هذا الوقت ظهر بعض الشعراء بالترجمة الملايوا مثل أبو العلاء المعري، وغياث الدين أبو الفتوح عمر بن إبراهيم المعروف بعمر الخيام، وفريد الدين العطار، وسعدي، وجلال الدين الرومي.

ومع ظهور المملكة آتشيه دار السلام (١٥١٦-١٧٠٠م) ونهاية المملكة ملقا. كان تميز هذا العصر بجهود ترجمة القصص العربية والفارسية إلى الملايوا، وأسلمة القصص

التراثية من عصر الهندوس، وكتابة الملاحم المحلية والتاريخ. وفي هذا العصر بدأ كتابة الشعر الصوفي، وتصوير الأوعية الصوفية، والرموز الصوفية. ومن الرموز الصوفية الشهيرة «حكاية الطيور فينجاي» بالنسخة الملايوا وهو مأخوذ من الكتاب «منطق الطير» الذي كتبه الشاعر الصوفي الفارسي فريد الدين آلعطار[١] (المتوفى سنة ١٢٢٠ م).

في أواخر القرن ١٦ إلى أوائل القرن ١٨ م تميزت هذه الفترة بوعي المؤلف الملايوا بوضع أسمائهم على مؤلفاتهم. وتولدت في هذه الفترة الأشعار الصوفية، والأعمال الأخرى على النمط الصوفي، وكذلك الملاحم، والتاريخ، والرومانسية أكثر. وأصالة الأعمال تظهر بشكل رئيسٍ في القصائد الصوفية مثل شعر حمزة فنسوري.

في كتابة أعمالهم تنطلق عمومًا من الجمالية الشهيرة في العالم الإسلامي. أولًا، الجمالية بتأسيس الفلاسفة؛ مثل الفارابي، وابن سينا، وعبد القاهر الجرجاني الذين نظروا إلى أن الأعمال الأدبية هي الخيالية. وحققت هذه الخيالية في الأعمال إذا كان الكاتب مستخدمًا لغة التصوير (المجاز). هذه الرؤية الجمالية هي وجهات النظر لأفلاطون وأرسطو. ثانيًا: الرؤية الصوفية، وهذه الجمالية القائمة على المتصوفين؛ مثل الإمام الغزالي، وابن العربي، والعطار، وجلال الدين الرومي. وكانت أعمالهم الأدبية هي تمثيلات الرمزية من الأفكار والخبرات الروحية (هادي، ٢٠١٤).

ومن بداية القرن ١٨ إلى أواخر القرن ١٩ كانت الأعمال الأدبية مكتوبة في عدة مراكز ثقافية إسلامية جديدة؛ مثل باليمبانج، وبانجارماسين، وفطاني، وجوهور، ورياو، وكيلانتان، وأماكن أخرى في أرخبيل الملايو. ولو كان منذ نهاية القرن ١٨ انخفضت الممالك الإسلامية في أيدي الحكام الاستعماريين؛ مثل: هولاندا وإنجلترا، لكن كتابة الأدب الإسلامي (الأدب العربي والإندونيسي) استمرت حتى أوائل القرن ٢٠م، وقد ظهر في هذا العصر مؤلفو الكتب الدينية الرائدة؛ مثل: عبد الصمد بالينبانجي، وارشاد البانجري، وكيماس فخر الدين، وسلطان بدر الدين، والنواوي البانتني، ورجا علي

١- فريد الدين عطار شاعر فارسي متصوف مميز عاش في القرن الثاني عشر الميلادي. من أشهر أعماله منطق الطير. و قد ولد العطار في مدينة نيسابور في إيران وقضى فيها ثلاثة عشر عامًا من طفولته، التزم فيها ضريح الإمام الرضا، ثم أكثر بعد ذلك من الترحال؛ فزار الري والكوفة ومصر ودمشق ومكة ومدينة و الهند وتركستان، ثم عاد فاستقر في كدكن قريته الأصلية، واشتغل تسعًا وثلاثين سنة من حياته في جمع أشعار الصوفية وأقوالهم.

حاجي، وغيرهم.

نظرًا لوجود الأدب العربي في إندونيسيا وانتشاره لعدة أمور، وفقا لأفندي (٢٠١١) بخمسة وسائط؛ ظل الأدب العربي مزدهرًا في إندونيسيا، وعلى الرغم أنه متخصص فقط في الشعر العربي، لكن الشعر هو جزء من الأدب. والسائط الخمسة هي: (١) الفرق الصوفية الشائعة في أرجاء الأرخبيل الإندونيسي، (٢) الطلبة الإندونيسيون في الدول العربية، (٣) تدريس الأدب العربي في المعاهد التربوية الإسلامية، (٤) تدريس الأدب العربي في الجامعات خصوصًا في أقسام اللغة العربية وأدبها، (٥) الأغاني العربية لأشهر المغنيين والمغنيات العرب المتداولة بين أوساط المجتمع الإندونيسي (أفندي، ٢٠١١).

وجود المتصوفين لعب دورًا هامًّا في نشر الأدب العربي؛ مثل: الشعر، وبخاصة الشعر الذي احتلَّ مكانًا بارزًا بين المجتمع الإندونيسي. ومن خصائص المتصوفين في تدينهم أنهم يطلبون السمو الروحي ويحلمون بالاتحاد مع الذات الإلهية، وأن قلوبهم مغمورة بالشوق والمحبة لله سبحانه وتعالى، ولرسول الله محمد صلى الله عليه وسلم. فكأنهم لم يقتنعوا بممارسة العبادات المفروضة والمندوبة فحسب، لذلك أنشئوا أنواعًا من الأذكار والأوراد تمجيدًا لله سبحانه وتعالى وتقرُّبًا إليه، وأشكالًا من قصائد المدائح النبوية والصلوات على النبي، يعبرون بها عن شوقهم إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ومحبتهم إياه، ويقرءونها جماعيًّا في أوقات معينة وفي مناسبات متعددة. ومن هنا ذاعت القصائد العربية -وبخاصة قصائد المدائح النبوية- بين الجماهير الشعبية. فمعظم أعضاء الفرق، أو الجماعات الصوفية يحفظونها عن ظهر قلب، إما بفهم معناها، أو من دونه (أفندي، ٢٠١٠:٢١)

ودخول الأدب العربي إندونيسيا لا ينفك -أيضًا- من وجود الطلاب الإندونيسيين الذين يدرسون في الشرق الأوسط؛ مثل: المملكة العربية السعودية، ومصر، والعراق، ولبنان، وسوريا، وليبيا، واليمن، والسودان، وبعض الأماكن الأخرى. وقد درس الطلاب الإندونيسيين اللغة العربية وآدابها وهذا بدأ في القرن ١٦ كما ذكر فؤاد أفندي (٢٠١١) أن أبناء إندونيسيا في عصر الاستعمار رحلوا إلى البلاد العربية لطلب العلم. بعضهم قصدوا مكة المكرمة التي تعتبر ينبوعًا أصيلًا ويافعًا للعلوم الدينية الإسلامية، إضافةً إلى المدينة المنورة مدينة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وآخرون قصدوا مصر

بجامعتها العريقة جامعة الأزهر الشريف. وبعد أن تخرجوا في العلوم الدينية وعلوم اللغة العربية، عادوا إلى بلادهم وأسسوا مدارس ومعاهد تربوية، ونقلوا ما عندهم من علم وفن في الدين واللغة إلى تلاميذهم. وبما أن الشعر تعبير جميل أداته اللغة وأن الشعر أداة للتعبير عن الأفكار والتعاليم الدينية، فمعنى ذلك أن للشعر العربي علاقة وثيقة بتعليم اللغة العربية والعلوم الدينية الإسلامية (أفندي، ٢٢:٢٠١٠).

ومن الطلبة الذين درسوا في الشرق الأوسط حمزة فنسوري وهو العالم الكبير الذي سافر إلى الشرق الأوسط، وزار عدة مراكز لتعليم الإسلام؛ مثل المكة المكرمة، والمدينة المنورة، والقدس، وبغداد، وسافر أيضًا إلى باهانج، وكيدا وجافا. ويتقن حمزة العربية والفارسية والأوردو. وهو كاتب غزير الإنتاج، ليس في الأطروحات الدينية فقط، لكن أيضًا في أعمال النثر المحملة بالأفكار الصوفية (ازرا، ١٩٩٨ : ١٦٧). كانت أعماله مكتوبة بلغات مختلفة مثل العربية والفارسية والملايو (مولياني، ٢٠٠٦: ٧٣).

إضافة إلى الأمرين اللذينِ سبق ذكرهما، فقد ذكر فؤاد أفندي في كتابه «رحلة الشعر» أن واسطة الأغاني العربية تلعب دورًا في وجود الأدب العربي في إندونيسيا، إن إندونيسيا غنية بضروب من الثقافات وبخاصة الفنون الجميلة؛ إذ يتكون سكانها من مئات القبائل، ولكل قبيلة لغتها المتفردة، وأزياؤها المتخصصة، وفنونها الجميلة المتميزة. ولكل قبيلة أغانيها الخاصة وموسيقاها الفريدة، لكن ليس من العسير لأبناء قبيلة ما أن يتغنوا بأغاني أي قبيلة أخرى. فأبناء إندونيسيا موهوبون ومولعون بالغناء إلى حد أن كثيرًا منهم قادر على التغني بأي غناء إقليمي، أو قومي، أو أجنبي. وأغلب الظن أن الأغاني العربية هي أول ما عرفه الإندونيسيون من الأغاني الأجنبية (أفندي، ٢٥:٢٠١٠).

المبحث الثاني: إقبال الإندونيسيين على الأدب العربي

أ- مكانة الأدب العربي عند الإندونيسيين

يُقبِل المجتمع الإندونيسي على الأدب العربي برشاقة؛ لأنه يتوافق مع طبيعة الشعب الإندونيسي الذي اعتبر أن الأدب ينتمي إلى ثقافة أجدادهم، وهو التوازي بين الثقافة الموجودة منذ القديم والتصوف في الإسلام. وهذا العامل يسهل قبول الإسلام في دوائر المجتمع الإندونيسي.

الإسلام والأدب العربي في إندونيسيا لا يمكن فصلهما، فالإسلام الذي قبله سكان إندونيسيا بالبساطة والسماحة له تأثير كبير والتكيف السريع على نمو الأدب العربي في إندونيسيا. من دون أي إكراه على تنفيذ الأعمال التي يجب الالتزام بها. قُبل الإسلام في إندونيسيا؛ بسبب عدة عوامل، على سبيل المثال؛ على أساس التوحيد والمساواة والحرية، فإن جميع الناس يحبون هذا المبدأ. إضافة إلى الشخصية البسيطة والعادلة، التي تحظى بقبول واسع من قبل الشعب نوسانتارا. وانتشر الأدب العربي في إندونيسيا ببساطة العقيدة الإسلامية، وسماحة هذا الدين؛ مما جذب إليه قلوب السكان، وحبَّبهم في الدخول فيه.

بذلك التوازي كان الأدب العربي في إندونيسيا مقبولًا بسهولة؛ لأن بين الأدب العربي والإسلام ارتباطًا وثيقًا. ويمكن أن نرى التأثير القوي للإسلام على الأدب الملايو بوضوح في مفهوم «الملايو» المرادف لـ«مسلم»، وهذا يرجع إلى تأثير القرآن، (منكبي، ١٩٨٠) وفقًا لمنصور، بذلك الترادف يسهّل الأدب العربي الاستجابة من المجتمع إندونيسيا- الملايو وكانت الأعمال الأدبية العربية بدورها سواء الخيال، أو الواقع قد رحب بها سكان إندونيسيا بأذرع مفتوحة، وبخاصة في الجاوية والسوندية (منصور،٢٠١١).

وإذا أمعنا النظر، فإن الأدب الملايو (إندونيسيا) هو الأدب الإسلامي والأدب الإسلامي هو المواد الأدبية العربية، فهذا يعني أن التقاليد الأساسية لثقافة إندونيسيا هو الأدب العربي الإسلامي؛ وفقًا لمنصور (٢٠١١: ١١٣) إقبال الإندونيسيين على القصائد، على سبيل المثال، يقوم على ثلاثة عوامل، وهي:١) المحتويات وتتضمن المواد الصوفية، وهذا موافق لثقافة الملايو قبل الإسلام التى تكونت بالتعاليم الصوفية، ٢) مالايو تتطابق مع الإسلام، وهذا يسهل اتصال الأدبية العربية بالأدبيات الإسلامية الملايو -الإندونيسي، (٣) موضوعات الأدب الإسلامي حول فلسفة الحياة والقيم وعلم الجمال، وتشربها في الأعمال الأدبية الإندونيسية (مالايو). هذه الموضوعات الواردة في ثلاثة أعمال أدبية من الشعر العربي والنثر: قصيدة البردة (شعر ونثر)، ومولد برزنجي (شعر ونثر)، ومولد ديبعي (شعر ونثر).

إقبال المجتمع الإندونيسي على الأدب العربي في المدارس والمعاهد الإسلامية (باسنترين)؛ كمجتمع مصغر يتعانق بالأدب العربي، على سبيل المثال: في التقاليد

العلمية في العالم الإسلامي يأتي على موجتين هما، أولا: موجة العلوم الشرعية التى جاءت إلى نوسانترا في القرن ١٣م، جنبًا إلى جنب مع ظهور الإسلام في نطاق أوسع. ثانيا: موجة علماء نوسانترا (إندونيسيون) الذين تلقوا العلوم في الجزيرة العربية، وبخاصة في المملكة العربية السعودية، وعادوا إلى إندونيسيا لإنشاء المدارس والمعاهد. وهذه الموجة تعدّ مصدرًا في التقاليد العلمية الإسلامية في المدارس والمعاهد.

وبهذه العلوم الصوفية بوعاء الأدب العربي تكون إلهامًا للباحثين والعلماء الإندونيسيين، فعلى سبيل المثال حمزة فنسوري صنَّف العديد من المؤلفات الملايو من الأدب العربي التي ألهمت الكثير، وهذا حدث في القرن ١٦-١٧م، ومن أعمال الأدب العربي المستخدمة في المدارس والمعاهد كمادة دراسية هي كتاب شرح الحكم لابن عطاء الله السكندري. على سبيل المثال، في جاوى، يتم استقبال الأدب العربي غالبًا في المعاهد الإسلامية، وكذلك المعاهد في سوندانيسي بنظر النصوص التصوفية التى كتبها الشيخ أحمد السنوسي؛ مثل كتاب «بحر مداد في ترجمة أيها الولد»، والأدوية الشافية في بيان صلاة الحاجة والاستخارة وتفريج الكربة.

وأكد إيكاجدتي (٢٠٠٠) هناك علاقات التناص بين مخطوطات سوندانيسي وأعمال الأدب العربي في شكل القصيدة؛ مثل البردة والبرزنجي والديباعي (بصفة الأدب العربي) و«بابار النبي»، و«إيو كتاب بوبوجيان»، «ناسيحات نبي كا فاطمة»، و«سجاراه رسول»، و«ووجان كانجانج نبي».

هناك اختلاف في قبول الأدبِ العربي المجتمعَ الإندونيسي، وأكد أفندي (٢٠١١: ٢٦) كان المسلمون في إندونيسيا مختلفين من حيث ثقافتهم وطابع تدينهم. فمنهم مثقفون؛ أي: حصلوا على شهادة دراسية، أو علمية، ومنهم من لم ينتظم في معاهد العلم. والمثقفون مختلفون في نوع ثقافتهم. فمنهم ذو ثقافة دينية محضة، ومنهم ذو ثقافة علمية محضة، ومنهم ذو ثقافة مزدوجة بين الثقافتين. أما الاختلاف في طابع التدين، فبعضهم يميل إلى النـزعة الصوفية الفقهية أو العملية، والآخر يتجه إلى النـزعة العقلانية والصوفية الأخلاقية. وهذا الاختلاف يكمن في نوع الثقافة وطابع التدين.

يمكننا أن نرى إقبالهم على الأدب العربي في بعض العوامل التى ذكرها فؤاد وهي: ١- حفظ القصائد العربية عن ظهر قلب، ٢- طبع ونشر مجموعة القصائد، ٣- ترجمة

الشعر العربي، ٤- مجالس الصلوات على النبي صلى الله عليه وسلم، ٥- الفرق الموسيقية العربية، ٦- نوادي محبي الشعر العربي.

ب- أشكال إقبال الإندونيسيين على الأدب العربي

١, ٢. الشعر

الشعر نوع من الأدب العربي أكثر إقبالا من قبل شعب إندونيسيا. وذلك من عدة أنماط الشعب الإندونيسي لعلاج الشعر في حياتهم.

منذ دخول الإسلام إلى إندونيسيا، فكان جميع عناصر الثقافة الإسلامية (بما في ذلك الشعر) سواء من العرب، أو من غيرهم (مثل الهند) يؤثر المجتمع الإندونيسي. لكن، ليس كل الشعر العربي قبله المجتمع الإسلامي إلا فيه توحيد الله والثناء على النبي محمد (ابن سنطوصا، ٢٠٠٢: ٢٠). ولعل هذا هو شكل من أشكال التحذير؛ لأن الله أعطى القيود في إقبال الشعر كما ذكره القرآن في سورة الشعراء: الآيات ٢٢٤-٢٢٧. وهذا بالنظر إلى إقبال الشعب الإندونيسي على القصائد التي فيها مدح الرسول، والقصائد التي تحتوي على الأدعية؛ مثل الدعاء للعالم الحضرمي حبيب عمر بن عمر والشيخ حميم الجزولي.

وإقبال المجتمع الإندونيسي على الشعر العربي كما ذكره أفندي في كتاب «رحلة الشعر العربي في إندونيسيا»، وهو كما يلي:

١- حفظ الشعر العربي

المجتمع الإندونسي خصوصًا الذين يعيشون في المعاهد الإسلامية، أو المتخرجين منها، يحفظون الشعر العربي عن ظهر قلب، ويستخدمونه في مكالماتهم اليومية، أو عند إلقاء الخطبة والمحاضرة والوعظ الديني في مناسبات متنوعة. فمئات من الأبيات للإمام الشافعي في موضوعات مختلفة، وأبيات لفحول الشعراء أمثال أحمد شوقي، وأبي القاسم الشابي، وإيليا أبي ماضي، وغيرهم، بل أبيات من العصر الجاهلي، والعصر العباسي، مألوفة، أو ليست غريبة عند كثير من المثقفين. (أفندي، ٢٠١٠: ٢٧).

وجدير بالذكر هنا، أن حفظ الشعر العربي بإندونيسيا ليس أمرًا غريبًا؛ لأن الدراسة في المدارس، أو في المعاهد الإسلامية مستخدمة الشعر كوسيلة لتعلم المواد الدراسية؛ كالفقه، والأخلاق، وقواعد النحو والصرف، والبلاغة، وغيرها من المواد الدراسية. وكذلك في المجتمع الإندونيسي عامة، نجد أن الشعر فيه المدائح لتعظيم رسول الله،

فالمدائح النبوية متكاثرة في دواوين شعراء الجاوية؛ فإنهم لا يطرقون موضوعًا من موضوعات العلم، أو غرض من أغراض الشعر المعروفة إلا ويفتتحون بها، فإن لم يستهل بها شاعر في مستهل القصيدة، فإنه يختتم بها. وقد جُبِلوا على هذه العادة منذ أن رسخ الإسلام أقدامه في نوساترا بوجه خاص.

القصيدة -عند عامة الإندونيسين- فيها مولد الرسول شيء عادي ويتغنون في الحلقات، والمجتمعات، والأندية، وفي الحفلات، والمسابقات، والمهرجانات، وهم يحفظونها عن ظهر قلب.

٢- الأندية الموسيقية العربية

إلى جانب حفظ الشعر العربي هناك أيضًا الأندية الموسيقية العربية فيها الأبيات الشعرية العربية تغنى بها مجموعة من المجتمع الإندونيسي، وهناك ثلاثة نوادٍ كما ذكرها أفندي (٢٠١١). الأول: الفرقة الموسيقية الشعبية التي تمتاز ببساطتها من حيث آلاتها الموسيقية وقصائدها التي تقتصر أغانيها على المدائح النبوية والأناشيد الدينية. والثاني: الفرقة الموسيقية شبه العصرية التي تتميز بتنوع آلاتها الموسيقية منها العربي؛ كالعود والناي والقانون، ومنها الغربي؛ كالبيانو والأرغن والأركوديون. وتأخذ هذه الفرقة أغنيتها من الأغاني العربية الشائعة، الجديدة والقديمة، معظمها بالعربية العامية، فضلا عن الأغاني المحلية. أما الفرقة الثالثة فعصرية من حيث إن أعضاء الفرقة أجادوا فن الغناء والموسيقى نظريًّا وتطبيقيًّا، واستخدموا أنواعًا من آلات الطرب، تقليديةً وعصريةً، شرقيةً وغربيةً. فالأغاني العربية التي اختارتها هذه الفرقة لتلحينها هي الأغاني الجادّة أمثال أغاني أم كلثوم، وفيروز، وماجدة الرومي، التي تتميز بقوة وجودة وفصاحة كلماتها. وهذه الفرقة الأخيرة على الرغم من ندرتها قد أسهمت في تعريف المجتمع الإندونيسي بالشعر العربي (أفندي، ٢٠١٠: ٣١-٣٢).

وأما أشكال الإقبال على الشعر في المجتمع المسلم الإندونيسي التقليدي فله شكلان، وهذا عند ابن سنطوصا (٢٠٠٢: ٢١-٢٤) هما النصوص والسلوك. الاستقبال في شكل النص هو رد مباشر في شكل النسخة، والترجمة، والنقد. وأكثر إقبالًا على نطاق واسع هو النسخة، بطبع الكتب والمنشورات المتكررة؛ مثل «قصيدة البردة» و«برزنجي» و«الديباعي»، أما استقبال الشعر مع أشكال السلوك فهو عرض النص الشعر العربي ومعاملته عندما يقرأ مع سلوك معين. مثل هذا السلوك، عند قراءة القصائد الثلاث.

السلوك في شكل قراءة النص لديه فرق في كل مكان، مع تقاليد مختلفة.

٢, ٢. النثر

إقبال الشعب الإندونيسي على النثر العربي ليس كما في القصيدة، لكن كثيرًا من النثر العربي له أوجه تشابه بالشعر العربي في السجع، وهذا النوع يستخدمه الإندونيسيون كثيرًا.

وتعريف النثر هو الكلام الفني الجميل، المنثور بأسلوب جيد لا يحكمه النظم الإيقاعي – كما هي الحال في الشعر – تميزه اللغة المنتقاة والفكرة الجلية، والمنطق السليم المقنع، المؤثر في المتلقي. من فنون النثر –القصة والمقالة والخطبة والمسرحية النثرية وفنون النثر الوصفي؛ كالنقد الأدبي، وتاريخ الأدب، والأدب المقارن كما أن هناك أنواعًا من النثر الفني (الإبداعي)؛ كالمقامة، والسيرة، أو الترجمة، والرسائل الأدبية، والأمثال، والوصايا، وعلى الرغم من أن بعض هذه الأنواع لم يعد له صدى يذكر في الأدب المعاصر؛ كالمقامة والرسائل الأدبية والأمثال والوصايا (ويكيفيديا، ٢٠١٤).

دليل على أن الشعب الإندونيسي مولع جدًّا بالنثر العربي وهو مع العديد انتشار قصص النثر العربية في إندونيسيا، وكذلك تكييفها من قبل الشعب الإندونيسي، كما قدمه عبد الهادي أن في الأدب الملايوي جميع الأعمال الأدبية (النثر) يسمى عموما «hikayat»، من كلمة عربية حكاية (قصة). وعلى أساس الموضوع وأسلوب العرض، تنقسم إلى ثمانية أنواع (الهادي، ٢٠٠٧):

١– حكاية الأنبياء: وتقال رسائل الأنبياء. وهذه حكت عن حياة الأنبياء؛ مثل آدم وإدريس ونوح وإبراهيم وموسى وأيوب ويوسف وداود وسليمان وعيسى المسيح، وغيرهم. والأكثر حكاية موسى وسليمان، وقصة يوسف وزليخة.

٢– القصص المرتبطة بحياة النبي محمد صلى الله عليه وسلم؛ مثل قصة نور محمد، والإسراء والمعراج، وحكاية ألف مسألة، وقصة النبي والشيطان، وحكاية النبي والفقراء، وغيرها.

٣– قصة الصحابة وأهل بيت النبي؛ مثل قصة حياة الصحابة ونضالهم: منهم أبو بكر، وعمر، وعثمان، وعلي بن أبي طالب، وقصة سلمان الفارسي، والحسن والحسين، وغيرها.

٤- حكاية من أولياء الصوفية. على سبيل المثال حكايات رابعة العدوية، وإبراهيم بن أدهم، ويزيد البسطامي، وحكاية الشيخ عبد القادر الجيلاني، والشيخ سامان حكاية، وحكاية شمس تبريز، وغيرها.

٥- حكاية الأبطال، أو الملاحم. يتم العثور على أكثر الشعبية وفي الإصدارات المختلفة قصة إسكندر ذي القرنين، وأمير حمزة، ومحمد علي الحنفية.

٦- حكاية دوق. على سبيل المثال حكاية جوهر مانيك، وحكاية شمس الأنور، وحكاية قمر الزمن، وحكاية السلطان بوستمان، وحكاية ستي الحسنة، وحكاية الحرب ستي زبيدة مع الصين، وحكاية الشيخ ماردان، وغيرها.

٧- الأمثال الصوفية. المثل الصوفي يتألف عمومًا بالاستناد إلى رواية شعبية، لكن قدم رمزيًّا بمثابة رحلة روحية. مثل حكاية الشيخ ماردان، وحكاية إيندرا فوترا، وحكاية بورونج فعاي، وغيرها.

٨- القصة المؤطرة. معظم القصص المؤطرة في الأدب الملايو هو التكيف من قصة المؤطرة العربية والفارسية. كما هو معروف قصة ألف ليلة وليلة وبيان بوديمان، وقصة كليلة ودمنة، وغيرها.

٩- حكاية المضحك. مثل قصة أبي نواس، وقصة نصر الدين أفندي.

١٠- قصة التأريخ. وهذا يسمى غالبًا سلاسيلا في الأدب الملايو. والقصة الشهيرة هي رجا- رجا فاسي، وتاريخ الملايوا، حكاية أتشيه، وغيرها.

ومع انتشار الإسلام في إندونيسيا ظهر كثير من المؤلفات التشريعية والدينية والصوفية باللغات المحلية؛ مثل قصائد الصوفي السومطري حمزة فنسوري، ومؤلفات في حكمة الحياة ونظرية الأخلاق؛ مثل «تاج السلاطين» و«بستان السلاطين». وبلغ النثر الملاوي ذروته في التأريخ والرواية التاريخية، ولا شك في أن أهم مؤلَّف في هذا الميدان هو «تاريخ الملايو» الذي يُعد مدخلًا مهمًّا إلى الأدب الملاوي وإلى أنماط معيشة سكان المنطقة وأخلاقهم. أما رواية حكاية حنكاتوا فهي أدبيًّا من أجمل ما قدمه الأدب الملاوي الذي دخل مرحلة نثرية جديدة مع عبد الله بن عبد القادر ١٧٩٧-١٨٥٤م، فهو ينحدر من أب ملاوي وأم هندية، ويعد المعلم الذي لا يجارى في سهولة أسلوبه باللهجة العامية الملاوية غير الأدبية. فعلى نقيض أسلافه ومعاصريه تخلى ابن عبد القادر واعيًا عن تقاليد الأدب المتوارثة، وأشهر أعماله سيرته الذاتية «حكاية عبد الله» التي لم

يدخلها أي مؤثرات خرافية، أو خيالية. وهو يستمد مادته السردية من الوقائع التي عايشها في زمنه المتخم بالصراعات الاقتصادية والدينية والسياسية (الموسوعة العربية، ٢٠١٤).

إن الأعمال الأدبية النثرية التي تنتمي إلى مرحلة ما قبل الإسلام في إندونيسيا؛ مثل حكاية «سري راما» تدل من حيث أسلوب التعبير وانتقاء المفردات على تأثير إسلامي جلي، كما أنها مدونة بالخط العربي. ونحو عام ١٤٠٠م وصل الإسلام إلى شبه جزيرة الملايو، وساد في جاوة عام ١٥٢٠م. وفي الوقت نفسه تقريبًا بدأ الغزو الأوربي لهذه المناطق. ومع انتشار الإسلام عرف الأدب الملاوي عالم الحكايات والملاحم الشعرية العربية والفارسية الذي يتلاقى مع مثيله الهندي، كما استفاد المسلمون الإندونيسيون بذكاء وحذق من التراث الجاوي المتهند المترجم إلى الملاوية من أجل نشر الدعوة الجديدة، وذلك بإحلال شخصيات من التراث الإسلامي محل الشخصيات الملحمية الوثنية (الموسوعة العربية، ٢٠١٤).

وهذه الإشارة تدل على أن النثر العربي يؤثر كثيرًا في الآداب الإندونيسية، وتدل أيضًا، أن النثر العربي مقبول عند الإندونيسيين منذ القدم.

وفي السنوات الأخيرة، غمر المجتمع الإندونيسي بالكتب النثرية المترجمة مثل القصص القصيرة، أو الروايات مثل مؤلفات خليل جبران، والمنفلوطي، ونجيب محفوظ، ونوال السعداوي، وتوفيق الحكيم، ومحمود تيمور، ونجيب الكيلاني.

٣. توهج الدراسات الأدبية العربية وترجمتها ونشرها

٣. ١. أندية الدرسات الأدبية

ودليل على أن الأدب العربي يحتل مكانة متميزة في المجتمع الإندونيسي هو صعود الأندية الأدبية العربية في إندونيسيا، على سبيل المثال في مدينة مالانج، وجوكجاكرتا، وجاكرتا، وسورابيا، والمدن الأخرى في إندونيسيا. وقيام النوادي للأدب العربي منذ أوائل القرن ٢١ م، فعلى سبيل المثال في مدينة مالانج كما قال فؤاد أفندي هناك «نادي الشعر العربي» الذي يعقد برنامج «الليلة الشعرية» شهريًّا بحيث يتقدم الطلبة والمدرسون بقراءة القصائد وترجمتها ويتخللها التحليل لقصيدة من القصائد المقروءة. كما تعقد مسابقة قراءة وتمثيلية الشعر العربي سنويًّا (فؤاد، ٢٠١١). وأيضًا نادي الأدب

العربي باسم النادى «أوكاز» و«طريقة الأدب»، وكان فيهما النشاطات الأدبية مثل كتابة الشعر العربي، معرض الأدب، ليلة الشعراء، سوق الأدب، ترجمة الروايات والأشعار، أيام العرب وغيرها. وتأسيس هذا النادي لترقية الأدب العربي لقسم اللغة العربية وآدابها خاصة وللمجتمع الذين يحبونه عامة، ومن أهم أهداف تأسيسه هو مساعدتهم على فهم النصوص الأدبية وطريقة التعليم في الأدب العربي، ومساعدة من يواجه المشكلات في فهمه، وهذا النادي أسسه حليمي زهدي وفيصل فتوى.

وفي جوكجاكرتا هناك النادي باسم «منتدى المعلقات» أسس في عام ٢٠٠٤ م. لهذا المنتدى أنشطة منها: عقد منتدى قراءة الشعر العربي وترجمته وتحليله، ونشر دورية باسم «المعلقات»، وترجمة الشعر العربي إلى اللغة الإندونيسية؛ منها «ديوان الحب للشاعر نزار قباني»، ترجمة الشعر الإندونيسي إلى اللغة العربية، منها قصائد للشاعر الإندونيسي توفيق إسماعيل، وعقد ندوات علمية في موضوع الأدب العربي، وإعداد كتب في الأدب العربي ونشرها؛ منها «دليل الشعراء العرب المعاصرين» و«ذكرى نجيب محفوظ»، ومعجم الأدب (أفندي، ٢٠١٠). والنشاطات الأخرى هي تقدير أعمال الأدب العربي (الشعر والنثر) من خلال القراءة والترجمة والمراجعة، ومناقشات مع مواضيع مختلفة في الأدب والثقافة العربية. كما ذكره عطاء الله؛ كمؤسس المنتدى «معلقات»، أن تأسيس هذا المنتدى مظهر من مظاهر بيّن خيبة الأمل والاستياء عن حالة الدراسات العربية وآدابها في إندونيسيا عامة، وفي جوكجاكرتا خاصة.

٣. ٢. ترجمة النصوص الأدبية العربية

ترجمة النصوص الأدبية العربية إلى اللغة الإندونيسية، أو العكس، قد تم تشغيلها لفترة طويلة، منذ مجيء الإسلام إلى إندونيسيا، كما ذكره الكاتب في المبحث السابق؛ مثل قصيدة البردة، والبرزنجي، والديباعي، هذه الترجمة منتشرة في أنحاء إندونيسيا، حتى ترجمتها إلى اللغات المحلية التي تتجه في إندونيسيا، إضافةً إلى الكتب الثلاثة المذكورة أعلاه، هناك كتب (الشعر والنثر) المترجمة إلى حد كبير؛ مثل روايات نجيب محفوظ، وتوفيق الحكيم، وغسان كفاني، وحليم بركات، وعبد الحكيم قاسم، وطيب صالح، وإسماعيل فهد وعبد الرحمن منيف. وفي الشعر، على سبيل المثال: نزار قباني، وحافظ إبراهيم، وإيليا أبي ماضي، والمتنبي، ونازك الملائكة، وعلي أحمد سعيد إسبر (المعروف بأدونيس)، ومحمود درويش،

ومحمود سامي البارودي، وتوفيق زياك، وبدر شاكر السياب. والترجمة من الإندونيسية إلى اللغة العربية؛ مثل الشعر لتوفيق إسماعيل (التراب فوق التراب)، ومصطفي بشري، وخير الأنوار، وأمير حمزة، وغيرهم. وأضاف أفندي ترجمة بعض القصائد العربية إلى اللغة الإندونيسية واللغات المحلية؛ مثل: الشعر المنثور والأقاصيص لجبران خليل جبران، وقد ترجمت مسلسلة إلى الإندونيسية ونالت إقبالًا عظيمًا من الجماهير، مسلمين وغير مسلمين. وهناك ترجمات أخرى لقصائد مشاهير الشعراء العرب؛ مثل أحمد شوقي، وإيليا أبي ماضي، وأبي القاسم الشابي (العصر الحديث)، وأبي العلاء المعري، والبوصيري (العصر العباسي)، لكنها انتشرت في نطاق محدود وكمية محدودة.

ويرى زبير عثمان أن بداية حركة الترجمة والتأليف في إندونيسيا يعود تاريخها إلى القرن الثالث عشر الميلادي على الأقل (١٩٧٧:٤٢) وهذا ليس وقتًا قصيرًا، هناك الترجمات في مختلف الكتب العربية والأدبية، وللأسف ليس هناك الأرشيفات المصداقية لتطلع الترجمة في إندونيسيا خاصة ترجمة الأدب العربي إلى اللغة الإندونيسية.

ومن مظاهر إقبال الإندونيسيين وتقديرهم للأدب العربي عند أفندي هو ترجمة بعض القصائد العربية إلى اللغة الإندونيسية واللغات المحلية. مثل الشعر المنثور والأقاصيص لجبران خليل جبران، وقد ترجمت مسلسلة إلى الإندونيسية ونالت إقبالًا عظيمًا من الجماهير، مسلمين وغير مسلمين. وهناك ترجمات أخرى لقصائد مشاهير الشعراء العرب؛ مثل أحمد شوقي، وإيليا أبي ماضي، وأبي القاسم الشابي (العصر الحديث)، وأبي العلاء المعري، والبوصيري (العصر العباسي)، لكنها انتشرت في نطاق محدود وكمية محدودة (أفندي، ٢٠١٠)

ومن المترجمين المنتجين للأدب العربي هو خاطب الأمم قد ترجم ٢١٨ كتابًا، ومعظمها عن اللغة العربية والأدب العربي. والمترجم الآخر وهو -أيضًا- الشاعر العظيم في إندونيسيا ويلي رندرا يتم تحويل قصيدة «البرزنجي» بالترجمة الشعرية، وتوفيق إسماعيل لدعاء رابعة العدوية، وترجم ميزان اصراري لأدعية الحبيب أحمد بن عمر والشيخ حميم الجزولي (ابن سنطوصا، ٢٠٠٢: ٢١). والدكتور إدهام خالد ترجم «نهج البردة»، ويبدو أن أكثر المترجمين يعتمدون في عملية ترجمتهم البردة على شرح إبراهيم الباجوري (المتوفى سنة ١٢٧٦هـ).

وجدير بالذكر أن هناك بعض الأندية التى تكون مكثفة للترجمة هي مثل «منتدي

معلقات» بذل جهده لترجمة الشعر والنثر. وترجم القصائد المتنوعة بدءًا من شعراء ما قبل الإسلام إلى المعاصرين، حتى بعض الأعمال الأدبية من شعراء المهجر العربي. وبعض ترجمات الشعر التي تم توثيقها في الكتاب هو مجموعة من قصائد نزار قباني وترجمه هو عرفان زكي إبراهيم. ونشر النادي الترجمات العربية إلى إندونيسيا؛ مثل شعر بدر شاكر السياب، وإبراهيم ناجي، وأمين الريحاني (المهجري العربي الأميركي) وأبي قاسم الشابي، ونزار قباني، وأدونيس، ومحمود درويش، وفدوى توقان، وهارون هاشم رشيد، ومنير مزيد (المهجري العربي الروماني) وسعدي يوسف، وإيليا أبي ماضي (المهجري العربي الأميركي)، وصلاح عبد الصبور، والإمارة، ومريد البرغوثي، ومحمد الماغوط، وسعد الدين شاهين، وإباء إسماعيل، وبهاء الدين رمضان، وعارف الكرخي (المهجري العربي الآسيوي)، وليزا سهير مجاج (المهجري العربي الأميركي)، ووسام حمود (المهجري العربي الأميركي)، وغيرها (عطاء الله، ٢٠١٤). والمثير أيضًا، أن طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بكلية العلوم الإنسانية لجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ترجموا الروايات العربية كل السنة، وطُبع ونُشر آلاف النسخ منها.

المبحث الثالث: تعليم الأدب العربي في إندونيسيا

والأدب العربي يكاد أن يكون بعيدًا وأحيانًا قريبًا. إنه قريب؛ لأنه وجد في حياة الأمم الإسلامية وإندونيسيا منها، والأدب العربي يوجد في الترث الإسلامي، والآيات القرآنية، لكن قد يكون بعيدًا عنا حين تظهر صعوبتها في تعلمه، وقلة فرصة العمل لمن قد تعلمها ونجح في تعلمها.

ولذلك، فتعليم الأدب العربي في إندونيسيا له الطرق التى فعلها الإندونيسيون. والتعليم له دوافع مختلفة للإندونيسيين، فعلى سبيل المثال هناك دوافع خارجية، قد تكون ثقافية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية وغيرها. وهناك الإصرار على تعليم الأدب العربي للإندونيسيين بهدف الوصول إلى صيغة أدبية موحدة وعامة في الإطار العربي العام بحيث تنتظم الخواص العربية الأصلية المشتركة، وتخلو بقدر الإمكان من الاختلافات المحلية الخاصة ببلد عربي دون الآخر، سواء في المنطق، أو اللهجات، أو المفردات، أو التراكيب ذات السمات المحلية.

وأما الأهداف العامة لتعليم الأدب العربي –وبخاصة للشعب الإندونيسي– كما

أشار حسن شحانة (١٩٩٨) هي: تدريب الطلاب في درس الأدب على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص والفنون الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية، ووصلهم بحياة الأدباء وصلًا يستثير متعتهم وشغفهم بقراءة المزيد من تراثهم، وتوعيتهم بالفنون والمدارس الأدبية الحديثة ومكان الأدب العربي منها، وتوعيتهم بتطور الأدب وسلسلة حياته، وقصة تطوره، والعوامل التي ساعدت على رقيه، والأسباب التي أدت إلى ضعفه في بعض الفترات؛ لتعين هذه الثقافة على اتصالهم به وإفادتهم من تراثه، وتوسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم حياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم من خلال درس النصوص الأدبية.

ومن الأهداف في تعليم الأدب العربي أيضًا، مساعدتهم على اشتقاق معانٍ جديدة للحياة وعلى تحسين حياتهم وتجميلها، وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم إياها، بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيهًا رشيدًا، وتعريفهم التراث الأدبي للغتهم بما يشتمل عليه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية وظروف تاريخية ألّفت بينهم في السرَّاء والضرَّاء، ومساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، والدور الذي يجب أن يبلغوه في حل هذه المشكلات.

قسم الباحث تعليم الأدب العربي في إندونيسيا إلى أربعة أقسام: ١) تعليم الأدب العربي في المعاهد الإسلامة، ٢) تعليم الأدب العربي في الجامعات، ٣) تعليم الأدب العربي في المدارس، ٤) تعليم الأدب العربي في الحلقات والمجتمعات. ويبين الباحث الأقسام الأربعة فما يلي:

١ - تعليم الأدب العربي في المعاهد الإسلامة

المعهد الإسلامي هو المثال لتعليم الأدب العربي في إندونيسيا، فنعرف من خلاله طريقة تعليم الأدب العربي، وكيفية استخدامه الطلبة والتعامل معه. وكان المعهد هو شعار تقدم الأدب العربي؛ لأن الطلبة في حياتهم اليومية لا ينفكون عن الأدب العربي؛ لأن المواد الدراسية فيه تستخدام الشعر العربي. والأكثر إثارة للاهتمام هو الشعر العربي، وكانت النصوص المرتبة للمواد الدراسية هي تستخدم الشعر وليس الشعر كالمواد فقط، لكنه طريقة التعليم الأدبي. وهذه كلها لا نجدها في المجتمع وغيره من مؤسسات التعليم إلا في المعاهد الإسلامية (باسنتيرن)، فعلى سبيل المثال المادة الدراسية

المستخدمة هي مادة النحو: الآجرومية وألفية ابن مالك»، ومادة الصرف «المقصود»، وفي البلاغة «جواهر المكنون»، والأمثلة المذكورة مجرد عينة مستخدمة في دراسة قواعد اللغة العربية. ونجاح حفظ الأبيات من الشعر هو الإنجاز بحد ذاته في أعين الطلبة. وللمجتمعات الأخرى، ربما سوف تستنزف الطاقة الخاصة بها (مستفيد، ٢٠١٤).

وأكد مستفيد أن التعليم في المعاهد الإسلامية باستخدام الأدب العربي ليس فقط قواعد اللغة العربية، ويجري -أيضًا- في المواد الدراسية الأخرى؛ مثل: علم الكلام والفقه، والتاريخ، والتصوف، وغيرها. ومن ناحية أخرى، فإن الأعمال الأدبية مثل القصة القصيرة والرواية نادرة في المعاهد، يمكن أن نجده في نوع من الملحمة. الأدب العربي في المعاهد؛ مثل الجسد والروح للطلبة، وأصبح الغذاء كل يوم. ولو كان الأدب وبخاصة الشعر حفظ عن ظهر القلب، لكنه يؤثر بشكل كبير في كيفية تعليم ساستري الطلبةَ؛ لجعل الأدب العربي وسيلةً.

وقال أفندي (٢٠١١) كانت هيئة تعليم الأدب العربي في المعهد وبخاصة في الشعر العربي أن يقرأ الدارسون، ويحفظون أنواعًا من قصائد المدائح النبوية، من دون غيرها من القصائد، ويتغنَّون بها في المساجد وفي مساكنهم. فهي بمثابة الأوراد التي تقرأ صباحًا ومساءً. وما زالوا -بعد إتمامهم التعليم في المعهد- يقرءونها، ويتغنون بها، وينشرونها بين الجماهير الشعبية في أواسط المجتمع. أما الدارسون في المعاهد الحديثة، فتختلف عن المعاهد العامة (التقليدية) حيث يتلقون الأدب العربي في فصول الدراسة. ففي المنهج الدراسي لهذه المعاهد مادة المحفوظات وتاريخ الأدب العربي. ففي درس المحفوظات يلقّن الدارسون مئات من نصوص الأدب العربي في الحِكَم والأمثال والأقوال السائرة عند العرب، نثرًا وشعرًا. وكانت المعاهد التقليدية يبلغ عددها حاليًا ١٤,٦٠٦ معهدًا، وأما المعاهد العصرية فيبلغ عددها إلى ٣٣٦٨ معهدًا (إحصائيات عام ٢٠٠٣م)

والتعليم في المعاهد يختلف عن المدارس والجامعات، ليس هناك دراسة خاصة لنقاش النثر (الرواية) والشعر بالنظرية الخاصة. لكنه وسيلة لتلقى العلوم والمعارف. النظام الدراسي في المعاهد هو نظام متداور (الحلقات). وهذا النظام التقليدي يسمى سوروغان، باندوعان، وطونان وبالاعان (واحد، ٢٠٠١: ٥٥). وطريقة تعليم الأدب العربي فيه بقراءة الشيخ، أو المدرس القصائد (الشعر) ويبين المعاني في كل كلمة ويأمر الطلبة بحفظها، لكن كل معهد يختلف تطبيقه عن نظيره، وهذا وفق ما يريده النظام الدراسي فيه.

٢- تعليم الأدب العربي في الجامعات

كان تعليم الأدب العربي في مرحلة الجامعات الإندونيسية بروائع الأدب العربي: شعره ونثره، فتمكَّن الطلاب من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى الآخرين استعمالًا دقيقًا، والتمتع بما في الأدب من قوة الفكرة وجمال الأسلوب والعرض وموسيقى اللغة، وتنمية ميل الطلاب إلى القراءة الواسعة للاستفادة من وقت الفراغ، وتدريب الطلاب على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص بطريقة ذاتية وتلقائية، وتوسيع خبرات الطلاب وتعميق فهمهم الحياة، ومعالجة بعض المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب، وذلك بقراءة القصص والأشعار... التي تنفس عن رغباتهم المكبوتة، والاتصال بالمثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري كما في القصص والمسرحيات ذات المغزى الاجتماعي، وتعريف الطلاب بالفنون والمدارس الأدبية الحديثة، ووصل الطلاب بحياة الأدباء وصلًا يستثير متعتهم وشغفهم بقراءة المزيد من تراثهم، وتنمية التذوق الأدبي عن طريق فهم النصوص فهمًا جيدًا وتحليلها ونقدها وإظهار ما فيها من مواطن القوة وجوانب الضعف. وهذه الأهداف أخذها الباحث من نظر حافظ (٢٠١٠: ٨١). [١]

وأكد أفندي (٢٠١١: ٢٤) أن تعليم الأدب العربي في الجامعات الإندونيسية منتشر في كليات، وعدد من أقسام اللغة العربية في جامعات إندونيسا ٧٤ قسمًا، وتتكون من ٢٧ قسمًا للأدب العربي، و٥٠ قسمًا لتأهيل المعلمين للغة العربية. ويمكن الجزم بأن المناهج الدراسية في تلك الأقسام تحتوي على مواد الأدب العربي. ففي أقسام الأدب العربي يدرس الأدب فيها دراسة مكثفة، وتضم -على الأقل- المواد التالية: نظرية الأدب، والبلاغة، والعروض والقوافي، وتاريخ العرب واللغة العربية، وتاريخ الحضارة العربية والإسلامية، والنقد الأدبي، ودراسة الشعر العربي، ودراسة النثر العربي، ودراسة المسرحية العربية، وطريقة البحث الأدبي.[٢] أما دراسة الأدب العربي في أقسام تأهيل المدرسين فغير مكثفة، وتضم -على الأقل- المواد التالية: تاريخ الأدب العربي، والبلاغة، ودراسة الشعر العربي، ودراسة النثر العربي.

١- السيد حافظ، وحيد، ٢٠١٠ . تعليم الأدب والنصوص. جامعة الملك سعود. رياض ص ٨١

٢- فواد

يقام تعليم الأدب المتخصص على أنشطة تقدير الأدب؛ لكي يعرف الطلاب الأعمال الأدبية، أو يتوافقونها قدر الإمكان. والأعمال الأدبية التي من شأنها أن يتم اختيارها من قبل المعلم مع مجموعة متنوعة من الاعتبارات، بما في ذلك النظر إلى السن، أو اللغة، أو النضج العقلي، والأولويات. ويقصد بطريقة التدريس التي يستخدمها المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى تلاميذه بأيسر السبل، وأقل الوقت والجهد.

لكن هناك -أيضًا- الذي يستخدم طريقة الاتجاهات الجديدة في تدريس الأدب؛ للتخلص من التركيز على الإطناب في الشرح اللغوي والصرفي والبلاغي أثناء تدريس الأدب، ووجه الاهتمام إلى جانب التذوق الذي يتطلب وجود عنصري الفهم والممارسة، وأصبحت العناية واضحة بإيجابية الطالب. دعا الاتجاه الجديد في تدريس الأدب إلى دراسته بطريقة التعيين. تقوم هذه الطريقة على استغلال نشاط الطالب في المشاركة الفعالة في درس الأدب، وذلك بأن يوجه إلى أسلوب البحث والدرس؛ يجمع المعلومات ويرصدها من مصادرها ومراجعها المتعددة، وهذه الطريقة تتطلب من الطالب القيام بخطوات محدودة.

٣- تعليم الأدب العربي في المدارس الإسلامية

لقد انتشر تعليم الأدب العربي في المدارس الإسلامية في إندونيسيا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية. لكن التعليم ليس فيه المواد الخاصة بالأدب العربي؛ مثل الشعر، أو النثر، لكن الأدب العربي مثل الشعر هو وسيلة في التعليم؛ مثل الأخلاق، والقواعد النحوية، والقواعد الصرفية والعلوم الأخرى مثل التوحيد وتاريخ الإسلام.

والطريقة المستخدمة -كما نظر الباحث- هي الطريقة التقليدية التي تتلخص في نقل المعلم الخبرات والمعلومات إلى الطلبة، وينتهي عمل المعلم إلى أن يسمع الطلبة ما عنده من معلومات وليس عندما يتوافر عنصر الفهم لدى الطلبة، ولم يكن لنشاط الطلبة أي دور في اكتساب الخبرات، وبعبارة أخرى يقوم هذا الأسلوب على الطريقة التقليدية، وهي طريقة التلقين والتسميع التي عمّقت سلبية الطلاب، وساعدت في تلاشي حيويتهم، كما ساعدت في انتشار أداة الحفظ الآلي، من دون فهم النصوص الأدبية. اعتمدت هذه الطريقة على الشرح المسرف للقواعد اللغوية والصرفية والبلاغة، من دون التفات إلى الجوانب التذوقية في توضيح الصور الجمالية وتوجيه الطلاب إلى

مواطن الجمال في النص الأدبي، وبهذا أهملت هذه الطريقة نشاط الطالب الإيجابي، ودوره في فهم النص، وتذوقه، والتوجيه التربوي السليم.

٤- تعليم الأدب العربي في الحلقات والجمعيات

تعليم الأدب العربي في الحلقات، أو الجمعيات ليس كالتعليم في المدارس، أو المعاهد، أو في الجامعات، هذا التعليم يجرى بطريقة من دون المنهج الخاص ومن دون النظرية الأدبية، وهذا التعليم يجرى في البيوت، أو المساجد، أو الأماكن المعينة، وله الأسماء المختلفة منها «ديباع»، و«مجلس الصلوات»، و«تربانج جيدور»، و«صلاواتان»، و«بارزانجيان»، و«مجلس الرسول»، و«قيامان»، و«مسليمتان» وغيرها. وتسمية الأسماء المذكورة تكون مختلفة في كل دائرة. وطريقة تعليم الأدب العربي فيها هي بقراءة الشيخ الأبيات الشعرية، وأكثرها مدائح، ثم يقرأ بعده الحاضرون كما قرأ الشيخ، ثم يشرح الشيخ -في بعد الأحيان- الأبيات الشعرية باللغة المحلية.

المبحث الرابع: رجال الأدب العربي في إندونيسيا

وهذا المبحث من أصعب المباحث عند الباحث، لعدة أسباب؛ ١) عدم المراجع الكافية حول الأدباء في إندونيسيا. ٢) الأعمال الأدبية باللغة العربية قليلة في الشعر، أو النثر، ٣) عدم وضوح الخصائص الأساسية عن الأدباء.

في هذا الموضوع، يمكن للباحث كتابة عدد قليل من الأدباء الذين يكتبون الأدب العربي-وهم إندونيسيون-لنقصان المعلومات التي حصل عليها الباحث. الأدباء عند الباحث وفق عدة حيثيات كما يلي: الأول: الكاتب الذي وُلد في إندونيسيا وعاش في خارج البلد، وعنده المؤلفات الأدبية العربية. الثاني: الكاتب الذي ولد في إندونيسيا وله أعمال أدبية سواء أكانت نثرًا، أم شعرًا، ولو كانت قليلة. الثالث: الأجانب الذين يعيشون في إندونيسيا ولهم أعمال أدبية عربية.

أ- الأدباء الذين يعشون في خارج البلد (المهجري)

والأدباء بالخصائص الأولى ليسوا كثيرين، بل على حسب معرفة الباحث هو الأديب الوحيد في إندونيسيا الذي عاش في خارج البلد: علي بن أحمد بن محمد باكثير الكندي، ولد في

مدينة سورابايا جاوى الشرقية إندونيسيا ٢١ ديسمبر ١٩١٠م، وحين بلغ العاشرة من عمره سافر به أبوه إلى حضرموت لينشأ هناك نشأة عربية إسلامية مع إخوته لأبيه، فوصل مدينة سيئون بحضرموت في ٥ إبريل ١٩٢٠م، وهناك تلقى تعليمه في مدرسة النهضة العلمية ودرس علوم العربية والشريعة على يد شيوخ أجلاء؛ منهم: عمه الشاعر اللغوي النحوي القاضي محمد بن محمد باكثير، كما تلقى علوم الدين أيضًا على يد الفقيه محمد بن هادي السقاف، وكان من أقران علي باكثير حينها الفقيه واللغوي محمد بن عبد اللاه السقاف، وظهرت مواهب باكثير مبكرًا فنظم الشعر وهو في الثالثة عشر من عمره، وتولى التدريس في مدرسة النهضة العلمية، وتولى إدراتها وهو دون العشرين من عمره. (ويكيفيديا).

تنوع إنتاج باكثير الأدبي بين الرواية والمسرحية الشعرية والنثرية، ومن أشهر أعماله الروائية (وا إسلاماه) و(الثائر الأحمر) ومن أشهر أعماله المسرحية (سر الحاكم بأمر الله) و(سر شهرزاد) التي ترجمت إلى الفرنسية و(مأساة أوديب) التي ترجمت إلى الإنجليزية. كما كتب باكثير العديد من المسرحيات السياسية والتاريخية ذات الفصل الواحد، وكان ينشرها في الصحف والمجلات السائدة آنذاك، وقد أصدر منها في حياته ثلاث مجموعات، وما زالت البقية لم تنشر في كتاب إلى الآن.

أما شعره فلم ينشر باكثير أي ديوان في حياته، وتوفي وشعره إما مخطوط وإما متناثر في الصحف والمجلات التي كان ينشره فيها. وقد أصدر الدكتور محمد أبو بكر حميد عام ١٩٨٧م ديوان باكثير الأول (أزهار الربى في أشعار الصبا) ويحوي القصائد التي نظمها باكثير في حضرموت قبل رحيله عنها، ثم صدر مؤخرًا (٢٠٠٨م) ديوان باكثير الثاني (سحر عدن وفخر اليمن) صدر عن مكتبة كنوز المعرفة بجدة يضم شعر باكثير سنة ١٩٣٢ - ١٩٣٣ وهي السنة التي أمضاها في عدن بعد مغادرته حضرموت، ويعد حاليًا ديوان باكثير الثالث (صبا نجد وأنفاس الحجاز) الذي نظمه سنة ١٩٣٤م في السنة التي أمضاها في المملكة العربية السعودية قبيل هجرته النهائية إلى مصر (ويكيفيديا).

إندونيسيا البلد الأول عنده، وإن كان لم يتعلم كثيرا في إندونيسيا لكنه يتأثر كثيرًا في حياته وتكوين فكرته، وزار إندونيسيا مرة أخرى التي طبع فيها ملحمة عمر غير لبنان وكويت.

ب- أدباء الأعمال الأدبية العربية الذين يعيشون في إندونيسيا

والأدباء بالمعيار الثاني، وهم الذين ولدوا في إندونيسيا ولهم الأعمال الأدبية العربية.

كاتبو الأدب العربي في إندونيسيا كثيرون، وبخاصة الشعر العربي. ومعظمهم كتابة القصائد عن المدائح النبوية.

رجال الأدب العربي في إندونيسيا يختلفون عن معظم أدباء العربية في الشرق الأوسط ولديهم الدواوين الشعرية، أو مجموعة من الروايات، لكن الأدباء من إندونيسيا ليس لهم المصنفات الأدبية الخاصة، وأكثرها يستخدم وسيلة للتعليم الديني، فعلى سبيل المثال: العقائد التوحيدية، والأخلاق، والقواعد الصرفية والنحوية، والفقه وغيرها. ورجال الأدب العربي – حسب معرفة الباحث- كما يلي:

١- الشيخ هاشم أشعري (نور المبين)
٢- الشيخ دمياطي الترماسي (الأسماء الحسني)
٣- عبد الكريم هاشم (الأبيات الشعرية)
٤- عبد الهادي زهيد (القصيدة المنفرجة)
٥- عبد الصمد بالينبانجي
٦- إرشاد البانجري
٧- كيماس فخر الدين
٨- سلطان بدر الدين
٩- النواوي البانتني
١٠- رجا علي حاجي
١١- نور خالص حنان (٩٩ الأسماء الحسنى)
١٢- رحمة العارفين (ساقية لها خرير)
١٣- أحمد جمهري (كنز اسنى)
١٤- أحمد شبكي مشهدي (شعيران باللغة العربية الفصيحة العصرية والعامية)
١٥- عبد القادر الجيلاني المندوري (شعب الإيمان)

ورجال الأدب العربي كما سبق ذكرهم لا بد للباحث بخاصة أن يطالع أكثر مما يكون؛ لأن الباحث وجد سيرتهم من المنشورات والأخبار والكتب التى تحتاج إلى التدقيق، وهناك الأدباء الآخرون الذين لم يذكرهم الباحث.

الخاتمة

أتم الباحث القيام بالبحث الوجيز ويختمه بما عرضناه بالنقاط التالية:

١- دخل الأدب العربي إلى نوسانتارا (إندونيسيا) في القرن ١٣م بعد وصول الإسلام. ووجوده بسبب ظهور الترجمات والتعديلات من أعمال الأدب العربي إلى الملايو. وفي ١٢٧٠-١٥١٦م وفي السنة ١٥١٦-١٧٠٠م جهود ترجمة القصص العربية إلى الملايوا، وأسلمة القصص التراثية من عصر الهندوس، وكتابة الملاحم المحلية والتاريخ. وفي أواخر القرن ١٦ الميلادي وأوائل القرن ١٨ م تميزت هذه الفترة بوعي المؤلف الملايوي بوضع اسمه في مؤلفاته. ومن بداية القرن ١٨ إلى أواخر القرن ١٩ كانت الأعمال الأدبية مكتوبة في عدة مراكز ثقافية إسلامية، واستمرت حتى أوائل القرن ٢٠م، وقد ظهر في هذا العصر مؤلفو الكتب الدينية الرائدة. رحل الأدب العربي بواسطة دعاة الإسلام، المتصوفين، الطلبة الإندونيسيون في العرب.

٢- أشكال إقبال الإندونيسيين على الأدب العربي هي: أ) الشعر، بوجود الأنوية الموسيقية، ومجالس الصلوات، ودراسة المنظومات والقصائد في المعاهد والمدارس الإسلامية، وحفظ المجتمع الإندونيسي له. ب) النثر، إقبال الشعب الإندونيسي على النثر العربي ليس كما في القصائد، ولكن هناك كثيرًا من النثر العربي له أوجه تشابه بالشعر العربي في السجع، وهذا النوع يستخدمه الإندونيسييون بكثرة. غمر المجتمع الإندونيسي بالكتب النثرية المترجمة؛ مثل القصص القصيرة، أو الروايات. وبوجود أندية الدرسات الأدبية، ترجمة النصوص الأدبية العربية، وتعليم الأدب العربي في إندونيسيا

٣- ينقسم تعليم الأدب العربي في إندونيسيا إلى أربعة أقسام: ١- تعليم الأدب العربي في المعاهد الإسلامة، ٢- تعليم الأدب العربي في الجامعات، ٣- تعليم الأدب العربي في المدارس، ٤- تعليم الأدب العربي في الحلقات والمجتمعات.

٤- ورجال الأدب العربي في إندويسيا: أ) الكاتب الذي ولد في إندونيسيا وعاش في خارج البلد وعنده المؤلفات الأدبية العربية. ب) الكاتب الذي ولد في إندونيسيا وله الأعمال الأدبية سواء أكانت نثرًا أم شعرًا ولو كانت قليلة.

المراجع

المراجع العربية

١- أحمد فؤاد أفندي، ٢٠١٠م، رحلة الشعر إلى إندونيسيا، مالانج إندونيسيا: مشكاة للطباعة والنشر.

٢- أمين الخولي،١٩٨٠، في الأدب المصري، القاهرة: مطبعة الاعتماد.

٣- وحيد السيد حافظ، ٢٠١٠م، تعليم الأدب والنصوص، رياض: جامعة الملك سعود.

٤- حسن شحاتة، ١٩٩٨م، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٥- يحيى عبد الرءوف، ٢٠١٠، نحو رؤية جديدة في منهج تدريس الأدب العربي، مقالة في وقائع المؤتمر الذي تنظمه الجامعة العربية الأمريكية بالتعاون مع تربية جنين.

٦- فيصل، ٢٠١٣م، البحث العلمي في تطوير الأقسام الأدبية في الكليات الأدبية والإنسانية. ص ٢٣. مالانج: البيانات غير المنشورة

٧- مجموعة الباحثين، ٢٠١١م، عن العوالم التوظيفية والأدب العربي، جامعة حسان الدين ماكسار

٨- رحمت العارفين محمد بن معروف، ١٤٢١هـ، ساقية لها خرير، ديوان شعر، مالانج إندونيسيا: المشكاة للطباعة والنشر.

٩- عبد الحميد محمود المسلوت،١٩٧٣م، الأدب العربي بين الجاهلية والإسلام، ليبيا: الجامعة الليبية.

١٠- عبد الرحمن محجوب،١٩٨١م، الأدب. دقل، مجلة تصدرها كلية الآداب والدراسات الإسلامية بجامعة عثمان بن فوديو صوكوتو، العدد الأول/ ١٩٨١م.

١١- محمد رزقي رمضان، ٢٠٠٦، أثر الأدب العربي الإسلامي في الأدب الإندونيسي الإسلامي. بحث تكميلي لنيل درجة البكالوريوس، قسم اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية سودان.

المراجع الإندونيسية

1- Maharsi Resi, 2010, Islam Melayu VS Jawa Islam: Menelusuri Jejak Karya Sastra Sejarah Nusantara. Yogyakarta: Pustaka Pelajar

2- Azyumardi Azra, 1998, Jaringan Ulama Timur Tengah dan Kepulauan Nusantara Abad XVII dan XVIII. Bandung: Mizan

3- Ibnu Santoso, 2002. Resepsi Masyarakat Muslim Tradisional. Jurnal AL-HADARAH, volume 2, nomor 1. Yogyakarta: Ikatan Pengajar Bahasa Arab IMLA.

4- Fadlil Munawwar Manshur, 2011, Perkembangan Sastra Arab dan teori Sastra islam. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011

5- Nasrullah Nurdin, 2013, Makalah dengan judul Sastra Adab Nusantara dalam Bingkai Sejarah.

6- Sri Mulyani, 2006, Tasawuf Nusantara Rangkaian Mutiara Sufi Terkemuka. Jakarta: Kencana.

7- Sukron Kamil, 2003, Sejarah Prosa Imaginatif (Novel) Arab; Dari Klasik Hingga Kontemporer. Dalam. Jurnal LiNGUA, vol 32003/. Malang. Fakultas Humaniora UIN Malang

8- Athoillah Fathani, 2014. Wawancara lewat media sosial pada tanggal 9 september 2014.

9- Komaruddin Hidayat, 2010, Reinventing Indonesia:Menemukan Kembali Masa Depan Bangsa. Bandung: Mizan Publika.

10- Roger Allen, 2012, The Arabic Novel: an Historical and Critical Introduction (terjemah, Pengantar kajian Novel Arab). Yogyakarta: Era Baru Presendo

11- Titin N, Makmun, 2014, Jejak pola Syair Arab dalam Syi'iran Sunda dan Jawa, prosiding Internasional The Arabic Culture Identity Facts and Challengers.Yogyakarta: IDEA Press dan JSA UGM

12- Zubair Usman, 1977, Bahasa Melayu Sebelum dan Sesudah Menjadi Lingua Franca. Jakarta: Idayu Press

13- Sastri sunarti, Pengaruh Kesusasteraan Asing dalam Kesusastraan Indonesia. http://badanbahasa.kemdikbud.go.id/lamanbahasa/artikel/1346

http://ar.wikipedia.org/wiki/على أحمد باكثير

http://melayuonline.com/ind/literature/dig/2489/latar-belakang-sejarah-kesusastraan-melayu-masa-pengaruh-islam-arab-persia

14- Abdul Hadi WM, Sastra Islam Melayu-Nusantara, sastra-muslim.blogspot.com/201111//sastra-islam-melayu-nusantara.html

15- M. Mustafied, Pengajaran Bahasa dan Sastra di Pesantren, http://www.nu.or.id/a,public-m,dinamic

■■■

تعليم اللغة العربية عن بعد وتطوره في قسم الأدب العربي بكلية الآداب جامعة حسن الدين مكاسر[1]

إعداد / نجم الدين الحاج عبد الصفا ويسرنج سنوسي باصو[2]
جامعة جسن الدين مكاسر

مقدمة

إن الجامعات اليوم قد عرفت ما يسمى بالشبكة العالمية (الإنترنت) والإيميل وغيرهما من المصطلحات التقنية بدءًا من e-govermant, e-trading, e-business, e-commerce إلى e-learning. والمصطلحات التي يمكن أن تختصر بـــ e ليست إلا من نتائج التقدم التكنولوجي وأثره، ولا سيما أن هذا التقدم الهائل قد شاهدناه واضحًا في مجال المعلومات الاتصالية والتكنولوجية، ولا يستطيع أحد أن ينكر هذه الظاهرة، بل ويعترف ذلك بأنه من نتاج الثورة الصناعية المتطورة، ولذلك لا نستطيع اليوم أن نستغني عنها كأنها بمثابة الإكسُجين في حياة الإنسان، ويقول الدكتور رمزي أحمد عبد الحي (٢٠١٠: ٩): «إن بقاء الأمم والحضارات لا يرتبط بقوتها، وإنما بمدى استجابتها للتغيير حسب متطلبات الحال والمستقبل».

١- بحث مقدم إلى ندوة اللغة العربية بمناسبة شهر اللغة العربية التي نظمها اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بالرياض ، وذلك في ١٧ أكتوبر ٢٠١٤م بجامعة جاكرتا الحكومية .

٢- وهما مدرسا اللغة العربية في قسم الأدب العربي كلية الآداب جامعة حسن الدين مكاسر .

والإنسان الذي لا توجد حمولة في إحدى يديه يحس أن حياته لا فائدة ولا جدوى فيها، ويرى العالَمَ ضيِّقًا إذا لم يطّلع على الشبكات الاجتماعية مثل الفيسبوك وتويتر والواتس آب وغيرها. والطالب يحس بالتأخر عن مواكبة الركب عندما يقوم بالدراسات والبحث العلمي إذا لم يطلع على الإنترنت للبحث عن المراجع والمصادر. وأنه يرى أكثر تأخرًا إذا كانت الواجبات المطلوبة ما زالت تكتب على أوراق ويسلّمها إلى أساتذته على صورة مطبوعات في الصفحات. وقد صارت قضية العالم الأخضر (World Green) مبررة للأكاديميين إلى ترك استعمال الأوراق البيضاء في أداء أعمالهم اليومية التي كانت يستعملونها من قبل، وإن e-learning اليوم هو الذي يقوم مقامها وبديلًا وافيًا لها.

والعالم قد تغيّر، والمعلومات الاتصالية والتكنولوجية قد صارت جزءًا لا يتجزأ من الحياة الإنسانية، ولا يمكن لأي إنسان أن يبتعد منها في جميع نواحي حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. والتطور التكنولوجي وبخاصة المعلومات الاتصالية والتكنولوجية من أهم العوامل التي تؤدي إلى التحديث في مجال التعلم والتعليم. والكفاءة في المعلومات الاتصالية والتكنولوجية والقدرة في استفادتها تعطيان كثيرًا من التسهيلات لترقية مستوى العملية التعليمية، وفرصة تنويع الوسائل التعليمية من التلفاز والأقراص والفيديو وإدخالها في الملفات التي يمكن إرسالها عن طريق الشبكة العالمية واستقبالها عن بعد.

وفي مواجهة ظاهرة التغير والتقدم التكنولوجي التي لا غنى عنهما، نهضت بعض المؤسسات التعليمية الإندونيسية في تطبيق نظام التعليم المفتوح والمرونة، وبهذه الطريقة تعطي الطالب فرصة أكبر لاختيار الوقت المناسب للاشتراك في عملية التعلم والتعليم؛ لأن الطالب يستطيع أن يتلقى الدرس داخل الفصول، وبجانب ذلك يستطيع أيضًا أن يتابع الدرس خارج الفصل عن بعد. وبناءً على ذلك نرى أهمية تطوير وتعميم طريقة التدريس عن بعد، وهي ما يسمى بـــ e-learning، وقد طبقت هذه الطريقة في الحقل التعليمي الذي يتجه إلى نظام The new learning scenarios [1].

1- Yusring Sanusi Baso. Penggunaan Multimedia Intraktif dalam Pembelajaran Bahasa Arab. Makalah dipresentasikan dalam Seminar Internasional Bahasa Arab yang dilaksanakan oleh IMLA di Hotel Kenari pada tanggal 8 – 10 September 2005.

ويبدو أن استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية يزداد يومًا بعد يوم في هذا العصر، ويعتبر من أبرز المحاولات التي تسعى إلى ترقية طرق التدريس. وقد أشارت الدراسات والبحوث العلمية إلى النتائج الإيجابية في العملية التعليمية التي استخدمت التكنولوجيا سواء في المرحلة الثانوية، أو في المرحلة الجامعية. وكانت الولايات الأمريكية المتحدة ونيوزلندا وتبعتهما الإمارات العربية المتحدة من أوائل الدول المتقدمة في استخدام e-learning وm- learning، وإن دل استخدام هاتين الطريقتين في العملية التعليمية على شيء، فإنه يدل على أن الدولة قد تقدمت تكنولوجيًّا في الحقل التعليمي.

وبناءً على هذا فإن قسم الأدب العربي بكلية الآداب جامعة حسن الدين قد رأى ضرورة الأخذ بأسلوب التعليم عن بعد وتنشيط التعليم المفتوح، فبدأ محاولة تطبيق هذه الطريقة منذ عام ٢٠٠٦ م عن طريق Learning Managemant System باستفادة الدعم الحكومي عن طريق نظام التخطيط وتنظيم البرامج والميزانية (SP 4) والدعم المالي الذي حصلت عليه جامعة حسن الدين من البنك الدولي عن طريق مشروع INHERENT (Indonsia Higher Education Networ) في عام ٢٠٠٨م ومشروع IMHERE (Indonesia Management Higher Education for Relevance and Efficiency) في عام ٢٠٠٩م.

مفهوم التعليم عن بعد والمصطلحات التي لها علاقة به

وقبل الخوض في صميم البحث ينبغي علينا أن نوضح أولًا مفهوم التـعليم عن بعد (Distance Learning) وبعض المصطلحات التي لها علاقة به مثل التعليم الإلكتروني (Electronic Learning) ونظام إدارة التعليم (Learning Managemant System) والمجتمعات الافتراضية.

وقد ذكر الدكتور رمزي أحمد عبد الحي عدة تعريفات للتعليم عن بعد، ونذكر بعضًا منها فيما يلي[1]:-

العملية التعليمية التي يكون فيها الطالب مفصولًا، أو بعيدًا عن الأستاذ بمسافة جغرافية يتم عادة سدها باستخدام وسائل الاتصال الحديثة.

١- عبد الحي ٢٠١٠ : ٦٧-٦٩

٢- نظام تعليمي غير تقليدي يمكّن الدارس من التحصيل العلمي، والاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها من دون الانتقال إلى مواقع الدراسة، ويمكّن المحاضرين من إيصال معلومات ومناقشاتها للمتلقين من دون الانتقال إليهم، كما أنه يسمح للدارس أن يختار برنامجه التعليمي بما يتفق مع ظروف عمله، والتدريب المناسب والمتاح لديه للتعليم من دون الحاجة إلى الانقطاع عن العمل، أو التخلي عن الارتباطات الاجتماعية.

٣- نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليمية ما إلى أماكن متفرقة جغرافيًّا، ويهدف إلى جذب طلاب لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعليمي تقليدي.

وأما الدكتور رمزي أحمد عبد الحي فقد عرَّف التعليم عن بعد بقوله: هو نقل العلم من مراكز تجمعه في عواصم الدول إلى مدنها البعيدة التي لا تتوافر فيها وسائط المعرفة الضخمة والمتخصصة، ويكون الاتصال بين الطالب المتلقي والمحاضر متفاعلًا (interactive)، ويتيح نظام التعليم عن بعد إمكانية تلقي المحاضرات من مصدر بعيد عن مكان المحاضرة بنفس السرعة وفي نفس زمن التنفيذ (real time application)، ويمكن هذا النظام من بث المحاضرات الحية والمسجلة بكفاءة عالية.

والمراد بالتعليم الإلكتروني عنده هو أحد طرق التعليم عن بعد التي اتبعتها الدول الغربية منذ مدة وطورتها من خلال الشبكة العنقودية (world web wide)، ويعرفه بقوله: نوع من التعليم القائم على شبكة الحاسب الآلي، وفيه تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها ولمواد أو برامج معينة لها، ويتعلم المتعلم فيه عن طريق الحاسب الآلي، وفيه يتمكن من الحصول على التغذية الراجحة، ثم ذكر مفهوم LMS بقوله: هو نظام يضم خدمات خاصة بالمحتوى التعليمي الإلكتروني يمنح الطلاب والمعلمين والمشرفين إمكانية الدخول له. وأخيرًا يوضّح مفهوم المجتمعات الافتراضية بقوله: هي مجموعات ثقافية تنشأ عند التقاء مجموعة من الأشخاص بعضهم ببعض في الفضاء المعلوماتي [١].

١- المرجع المذكور ٢٠١٠: ٦٧ - ٧٠

أهمية التعليم عن بعد

وأوضح الدكتور رمزي أحمد عبد الحي (٢٠١٠: ٣٢) أهمية التعليم عن بعد بقوله: تسهم تكنولوجيا المعلومات في تحديث وزيادة فعالية التعليم لتحقيق أهداف التنمية البشرية والتنمية الشاملة المستدامة. وتتمثل هذه المساهمات التي توفرها التكنولوجيا المعلوماتية والتعليمية المرتبطة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العوامل التالية [١]:

١- زيادة فعالية التعليم.

إن الأبحاث والدراسات تؤكدان أن التكنولوجيا التعليمية المبنية على الحاسبات الآلية وشبكات المعلومات التي توظف بطريقة ملائمة، تسهم في جودة المخرجات التعليمية وزيادة فعالية التعليم في المؤسسات التعليمية سواء في المعاهد أم في الجامعات، وأن هذه المؤسسات التي أدخلت التكنولوجيا الحديثة قد أنتجت نتائج قيمة، وذات قيمة تعود بالمنفعة على المجتمع.

٢- وتحقيق العدالة والمساواة.

إن المؤسسات التعليمية التي توفر التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية تستطيع أن تخدم حاجات المواطنين، وبخاصة في حق الوصول إلى الخدمات والموارد التعليمية ذات الجودة والفعالية بغض النظر عن الفقر، أو البعد عن المراكز الحضرية التي تحظي بهذه الخدمات والموارد. ولذلك فقد تحقق مبدأ العدالة والمساواة في اكتساب حق التعليم والوصول إلى مصادر التعليم على ملكية الحاسبات الآلية التي تتزود بها الأسر خارج جدران المؤسسات التعليمية رغم تباين مواقعها.

٣- وقلة التكلفة.

إن تكلفة استخدام التكنولوجيا الحديثة تعتبر تكلفة متواضعة وزهيدة مقارنة بالميزانيات التعليمية؛ لأن ما يلاحظ اليوم أن تكلفة الحاسبات الآلية أقل مما كانت عليه

١- المرجع المذكور ٢٠١٠ : ٣٢

في الماضي. وهذه التكلفة الزهيدة تجعل المؤسسات التعليمية تسعى جاهزة إلى إدخال هذه التكنولوجيا الحديثة إليها والاستفادة منها. وبناء على ذلك فإننا نشاهد أن الدول المتقدمة قد أسرعت في إدخال هذه التكنولوجيا إلى مؤسساتها التعليمية.

٤- مجابهة التحديات.

من التحديات التي يجب مجابهتها لتحقيق الاستخدام الفعال للتكنولوجيا التعليمية في المدارس والمعاهد والكليات هو تنمية وتدريب المدرسين وأعضاء هيئة التدريس؛ لاكتشاف الفرص التعليمية التي تقدمها التكنولوجيا الحديثة لزيادة فعالية وكفاءة عملية التعلم وإفادة الطلاب. وكذلك تأكيد تطوير وإمداد برمجيات محتوى التعلم التي تتسم بالجودة العالية.

الهدف من التعليم عن بعد

إن التعليم عن بعد يهدف إلى تحقيق عدة أهداف عامة نذكر بعضًا من أبرزها[١]:

أولًا: تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتتهم فرصة التعليم لأسباب تعود إليهم، أو للمجتمع، أو للاثنين معًا، وما زال لديهم طموح في تنمية أنفسهم وتحسين مستوياتهم في الجوانب التعليمية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو المهنية.

ثانيًا: توفير الظروف التعليمية الملائمة والمناسبة لحاجات الدارسين للاستمرار في التعليم.

فالتعليم عن بعد يتصف بالمرونة والقدرة على التكيف مع كافة ظروف الدارسين، فهو يلائم ربات البيوت، والفلاحين، والعمال، والموظفين، والمرضى، والمعاقين، والمساجين، وغير ذلك من الفئات المختلفة.

ثالثًا: تقديم البرامج الثقافية للمواطنين كافة؛ لتوعيتهم وتنمية معارفهم في شتى المجالات.

فاستخدام التعليم عن بعد لوسائط الاتصال المختلفة من مواد مطبوعة وأخرى مسموعة ومرئية، واستخدام الإذاعة المرئية، والإذاعة المسموعة، وشبكات الإنترنت،

١- المرجع المذكور ٢٠١٠ : ٩٤-٩٥ (بتصرف)

والأقمار الاصطناعية، وبث البرامج التعليمية والتدريبية من خلالها يجعل الفائدة لا تقتصر على الدارسين فقط، بل تعم جميع المواطنين.

رابعًا: مواكبة التطورات المعرفية والتقنية المستمرة في مختلف المجالات.

خامسًا: الإسهام في محو الأمية وتعليم الكبار الذين فاتتهم الدراسة.

سادسا: جعل التدريب أكثر مرونة وتحريره من القيود المعقدة؛ إذ تتم الدراسة من دون وجود عوائق زمنية أو مكانية، كالإضطرار للسفر إلى مراكز الجامعات ومعاهد التدريب.

سابعًا: تحقيق العدالة في فرص التعليم، وجعل التعليم حقًّا مشاعًا للجميع.

ثامنًا: الإسهام في رفع المستوى الثقافي والعلمي والاجتماعي لدى أفراد المجتمع، والعمل على التعليم المستمر.

تاسعًا: العمل على توفير مصادر تعليمية متنوعة ومتعددة مما يساعد في تقليل الفروق الفردية بين الدارسين والمتدربين، وذلك من خلال دعم المؤسسات التعليمية والتدريبية بوسائط وتقنيات تعليم متنوعة وتفاعلية.

تعليم اللغة العربية عن بعد في قسم الأدب العربي بكلية الآداب جامعة حسن الدين

إن التعليم الذي يعتمد على الشبكة العالمية قد طُبق في عدة دول متقدمة في مؤسساتها التعليمية سواء في المعاهد، أم في الجامعات، ويعرف هذا النوع من التعليم بـــ e-learning (التعليم الإلكتروني)، وأحيانًا يسمى distance learning (التعليم عن بعد). وهذا النمط يعطي الفرصة للمدرسين لأن يلقوا دروسهم في المكان المختلف عن المكان الذي يتواجد فيه الدراسون رغم أنهم يستطيعون أن يتلقوها في نفس الوقت، إضافةً إلى أن المدرسين يستطيعون أن يلقوا دروسهم في المكان المعين والدارسون يراجعونها في غير الوقت الذي تُلقى فيه الدروس.

وجامعة حسن الدين لا تستطيع أن تستغني عن هذا التقدم التكنولوجي فتطلب من جميع الكليات بأقسامها المتعددة أن تستجيب إلى هذا التقدم الهائل، ولذلك أعدَّت الجامعة عدة مشروعات لتنمية الأقسام في السنوات الميزانية ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧، ٢٠٠٨ م، فتقدم قسم الأدب العربي بكلية الآداب بمشروع التخطيط لتنمية القسم

في السنة الميزانية ٢٠٠٥ م، وكان من أوائل القسم الذي حصل على ميزانية التنمية في هذه السنة، وأخذ يفكر في استجابة التقدم الإلكتروني وتطبيق طريقة التعليم عن بعد. وفي عام ٢٠٠٨ م حصل هذا القسم على ميزانية التنمية للمرة الثانية عن طريق مشروعي INHERENT وIMHERE، ومن ذلك الوقت وضع القسم خطط التنمية في الخدمة الإدارية والعملية التعليمية، فقام بتجديد مناهجه الدراسية وطرق التعلم والتعليم، وتفعيل استجابته للتقدم الإلكتروني وتكثيف تطبيق طريقة التعليم عن بعد، وفي عام ٢٠١٢ م فاز على المستوى الجمهوري في مسابقة التعليم عن بعد بين الجامعات الإندونيسية.

فازدادت حماسته في تطوير التكنولوجيا التعليمية والاستفادة من شبكات الاتصالات وتكنولوجيا الوسائل المتعددة في طريقة التعليم عن بعد، وعن طريق هذه التكنولوجيا يمكن الاتصال بقواعد البيانات والمكتبات ومصادر المعلومات على الشبكة العالمية؛ مما يساعد القسم على تحسين مستوى التعليم والتوصل للمعلومات التي قد تستخدم في مجالات البحث العلمي. وفى السنة نفسها (عام ٢٠١٢) فقد نجح القسم ايجاد معمل الكمبيوتر؛ ليكون مركزًا لتطوير تكنولوجيا تعليم اللغة العربية، ووسيلة للتعليم المستمر (continuos learning)، وبجانب ذلك يأمل القسم في تقديم التسهيلات للمدرسين والدارسين لمواجهة التحديات التي تتعلق بالتعليم عن بعد في المستقبل.

ونظرًا للتحديات والاحتياجات فإن طريقة تعليم اللغة العربية لا بد من أن تتناسب مع التطور التكنولوجي، ولذلك يسعى قسم الأدب العربي إلى إعداد ما يحتاج إليه المدرسون والدارسون في حل المشكلات التي يواجهونها في استيعاب المواد الدراسية عن طريق استفادة برنامج البحث (mesin pencari) في الشبكة العالمية، إلا أن بعض المشكلات ما زالت موجودة أمامهم، فوضع هذا القسم طريقة تعليم اللغة العربية عن بعد التي تعتمد على LMS؛ لأن هذه الطريقة لا تقتصر على إعداد المواد الدراسية على صفحات الأوراق فقط، لكن تُعدّ –أيضًا– المواد الدراسية في الفيديو سواء على شكل streaming video، أو on- demand video. وقد استخدم أحيانًا القسم جهازًا خاصًّا يسمى GDLN) Global Developmant Learning Network) في تعليم اللغة العربية عن طريق Video

Conference، إلا أن هذا القسم يتجه اليوم إلى استخدام V– Cube لأن تكلفة العملية لا تحتاج إلى مبلغ أكثر بالنسبة لاستخدام جهاز GDLN أي شبكة تطوير التعليم العام.

وقد افتخرت جامعة حسن الدين بتقدم قسم الأدب العربي في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية عن بعد، ولذلك فقد كلفته الجامعة بالاشتراك في عدة مشروعات للتنمية الأكاديمية ممثِّلًا لها في مشروع INHERENT ومشروع IMHERE ومشروع AUN – QA للحصول على الاعتراف الدولي.

فوائد تعليم اللغة العربية عن بعد

وقد تمتع قسم الأدب العربي بكلية الآداب جامعة حسن الدين بعدة فوائد ترجع إليه، وذلك باستفادة الشبكة العالمية في تطبيق تعليم اللغة العربية عن بعد. وهذه الفوائد يمكن حصرها في قسمين: قسم ما يسمى بــ SIM؛ أي: نظام يتعلق بالمعلومات الأكاديمية، وقسم آخر يسمى بــ Learning Managemant System (LMS)؛ أي: نظام يتعلق بإدارة التعليم.

ويشتمل القسم الأول على:

- إملاء بطاقة المواد الدراسية التي سيأخذها الطلبة في كل فصل من الفصول الدراسية.
- ووضع المناهج الدراسية وجداول المحاضرات.
- ومراقبة سير العملية التعليمية في كل الفصول.
- والإشراف الأكاديمي.
- وتحليل تنائج الامتحان.
- وكشف الدرجات الفصلية والسنوية.
- والبيانات المتعلقة بالمدرسين والمدرسات من ترجمة حياتهم، ومؤهلاتهم العلمية، وتجاربهم العملية، وأنشطتهم العلمية والاجتماعية.

وأما القسم الثاني فيشتمل على:

- وصف المواد الدراسية.
- وتنظيم أوقات المحاضرات وتحديد الموضوعات لكل مادة من المواد الدراسية.

- والإعلانات التي تتعلق بالواجبات المطلوبة وأوقات تسليمها.
- ونصوص المقررات من جميع المواد الدراسية.
- والتدريبات.
- والواجبات المنزلية.
- وتقسيم الطلاب إلى مجموعات.
- والحوار والنقاش.

الخلاصة

وبعد العرض السريع وصلنا إلى نهاية المطاف، فنقول: إن العالم اليوم قد تغير تغيرًا واضحًا، فصار العالم صغيرًا كأنه وضع في كفَّي الإنسان، والبعيد صار قريبًا وما حدث في مشارق الأرض نستطيع أن نشاهده في مغاربها في الوقت نفسه، وكذلك العكس، والصعب صار سهلًا وما كان مستحيلًا في الزمن الماضي صار اليوم في متناول كل إنسان من دون صعوبة. وكل هذا نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي في جميع نواحي الحياة الإنسانية، ولا يستطيع أي: إنسان أن يعيش بعيدًا من هذه الظاهرة المدهشة وهذا التقدم الهائل.

فإن مدرسي اللغة العربية ودارسيها سواء في المعاهد، أم في الجامعات ينبغي ألا يقفوا مكتوفي الأيدي أمام هذه الظاهرة، بل لا بد أن يستجيبوا لهذا التقدم العلمي والتكنولوجي، وأن يخوضوا مجال المعلومات الاتصالية والتكنولوجية، وأن يستفيدوا من الشبكات العالمية في العملية التعليمية للغة العربية وتطويرها بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد؛ لكي تكون اللغة في متناول كل أفراد المجتمع بجميع مستوياتهم بغض النظر عن الفروق في الأعمار والأعمال والأماكن والأوقات المناسبة لهم.

ولذلك فإن قسم الأدب العربي بكلية الآداب جامعة حسن الدين قد سعى إلى الاستفادة من هذا التقدم التكنولوجي، وبخاصة في مجال المعلومات الاتصالية والتكنولوجية في تطوير أساليب تعليم اللغة العربية وتعلمها رغم الإمكانيات المحدودة والوسائل التعليمية الحديثة التي تعدها الجامعة حتى وصل إلى استخدام طريقتي التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد للغة العربية.

المراجع

١- رمزي، أحمد عبد الحي، ٢٠١٠: التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- مختار، إبراهيم سليمان أحمد. ٢٠٠٦. تعلم اللغة العربية عبر الشبكة العالمية. الطبعة الأولى. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية.

3- Yusring Sanusi Baso. Penggunaan Multimedia Intraktif dalam Pembelajaran Bahasa Arab.

4- Makalah dipresentasikan dalam Seminar Internasional Bahasa Arab yang

5- dilaksanakan oleh IMLA di Hotel Kenari pada tanggal 8 – 10 September 2005.

.... 2011. Cara Mudah Membuat Latihan Interaktif Pembelajaran Bahasa Arab.

6- Malang: Miskat.

7- Beberapa Laporan HIBAH PHK-I Progran Uploading Mata Kuliah ke Learning Managemen System (LMS) Tahun 2012 oleh beberapa Dosen Jurusan Sastra Asia Barat Fak.Sastra UNHAS.

■■■

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة واستخدامها في المجال الإعلامي في إندونيسيا

د.تولوس مصطفى
جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية يوغياكارتا إندونيسيا

مقدمة

تنقسم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام إلى نوعين: برامج لتعليم العربية للحياة، وهي البرامج العامة التى ينخرط فيها جمهور متعدد الصفات لا يهدف من تعلمه العربية سوى الاتصال بالعربية في مواقف الحياة المختلفة. والنوع الثانى برامج لتعليم العربية لأغراض خاصة، وهي البرامج النوعية التى ينخرط فيها جمهور ذو طبيعة خاصة وحاجات محددة. وتتعدد أنواع هذه البرامج الأخيرة، فمنها العربية لأغراض أكاديمية (AAP)، والعربية لأغراض وظيفية (AOP)، والعربية لرجال الأعمال (ABP)، ومنها العربية لرجال التربية (AEP) وغيرها. وعلى الرغم من تعدد هذه الأنواع، إلا أنها تقع جميعها تحت مظلة واحدة هي تعلم العربية لأغراض خاصة.

شهد عصرنا الحالي تطورات سريعة اجتاحت كل نشاطات الحياة، فعلى صعيد النشاط اللغوي ظهرت نظريات لغوية حديثة اجتثّت ما قبلها من نظريات، فبظهور آراء تشومسكي انزوت النظرية السلوكية التي كانت تنادي بتفسير السلوك اللغوي اعتمادًا على العوامل الخارجية التي تؤثر في هذا السلوك، وحلّت مكانها نظرية التركيز على الدارس وحاجاته وأغراضه من تعلم اللغة.

هذا التحول قاد بدوره إلى المطالبة بتدريس اللغات لأغراض خاصة تتماشى وأغراض الدارس وحاجاته. ولا شك أن اللغات الأوربية، وبصفة خاصة اللغة الإنجليزية قد أسهمت بشكل كبير في تطوير هذا المجال. فقد اندفع الغربيون إلى وضع مناهج وأسس ونظريات تحكم تعليم لغاتهم. وأَوْلَوْا عناية خاصة للناطقين بلغات أخرى؛ مما قاد إلى ظهور نظريات جديدة تحكم تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وصارت الإنجليزية مثالًا يحتذى به في هذا الميدان. وقد سارت العربية في بداية مشوارها على هذا الدَّرب، واستطاعت أن تضع، أو تتبنى مناهج تتناسب والخصائص التي تتميز بها. لكن المؤسف أن علماء العربية لم يتمكنوا من مواكبة الخُطَى السريعة في مجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها؛ إذ انتهى بهم المطاف عند اللغة العامة[1]، ولم يستفيدوا من التجارب الثَّرة التي خلفها علماء الدين الإسلامي منذ فجر الدعوة الإسلامية في تحفيظ القرآن الكريم، وشرح الأحاديث النبوية، وإيصال المفاهيم الفقهية.

إذا كان ذلك هو حال العربية، فإن الإنجليزية - كما سبق القول - قد توسعت في هذا المجال، وأخرجت مقررات جديدة تلبي أغراض الدارس وحاجاته. وهذا بطبيعة الحال قاد إلى تحديد المستوى اللغوي الذي كُتب به مادة المقرر الدراسي؛ أي: حدوث تطابق بين الشكل اللغوي والمضمون بناء على غرض الدارس من تعلّم اللغة.

ولا شك أن وضع اللغة العربية اليوم يتطلب مقررًا يلبِّي أغراض متعلميها. فالدبلوماسي يبحث عن العربية لأغراض سياسية، ورجلُ الإعلام يبحث عن العربية لأغراض إعلامية وهكذا.

يمثل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة حركة حديثة إلى حد ما في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تلك الحركة التي تتميز بإعداد برنامج، أو بناء منهج لتعليم العربية لجمهور خاص، ذي مواصفات معينة له حاجات لغوية محددة تفرض نفسها عند إعداد البرنامج، أو المنهج. وتلزم المسئولين باتباع منهجية علمية خاصة عند إعداد البرنامج، معتمدة على التقدير الدقيق لحاجات الدارسين، وليس على تفضيلات خاصة للمعلم، أو توجهات عليا.

وتنوع الجمهور سواء من حيث الدراسة الأكاديمية، أو من حيث المهنة الحالية، أو من حيث المستقبل الوظيفي، أو من حيث السلم الإداري، كل هذا التنوع يسفر عن تنوع الحاجات، ومن ثم يستلزم تنوع البرامج.

ولقد كانت المشكلة قائمة في برامج تعليم للحياة، إذ كانت تضم دارسين من جهات شتى متنوعي الاهتمامات والوظائف والقدرات. وكان الأمر يقتصر على تزويد الجميع بالمعلومات اللغوية العامة والمهارات اللازمة للاتصال بالعربية في مختلف مواقف الحياة دون التركيز على مجال تخصصي معين، إلا ما كان في برامج الثقافة العربية الإسلامية للدعاة، (وهو شكل من أشكال العربية لأغراض خاصة). بعد ذلك تترك مسئولية الاتصال بالمادة العلمية التخصصية لمبادرات الأفراد واجتهاداتهم والوسائل المعينة المتاحة لهم. وكان لنا في ذلك العذر، حيث لم تكن هناك برامج معدة، ولا كتب للعربية الخاصة متوافرة، ولا معلم مؤهل، ولا بحث علمي أجري ليقطع لنا برأي في حاجات الدارسين الخاصة.. ولا غير ذلك من أساسيات إعداد برامج تعليم العربية لأغراض خاصة.

أما الآن فقد اختلف الموقف كثيرًا، إذ طرأت متغيرات عالمية وعربية لفتت الأنظار وحولت الجهود إلى حد ما، نحو برامج تعليم العربية لأغراض خاصة نعرض أهمها فيما يلي:

١ – اتساع الاهتمام بتعلم العربية وتعليمها بشكل عام، وبخاصة بعد انتهاء الحرب البادرة بين أمريكا وروسيا. وفي حوار مفصل شيق أجري مع جلين نوردن Glenn Nordin مساعد رئيس قسم المخابرات بمكتب مساعد وزير الدفاع الأمريكي، أجاب عن أسئلة كثيرة حول سياسة البنتاجون بعد انتهاء الحرب الباردة واستعدادًا للقرن الواحد العشرين نحو تعلم وتعليم اللغات الأجنبية. سئل نوردن عدة أسئلة من أهمها:

– How has the end of the Cold war affected Pentagon foreign language needs ?

– As intervention and peacemaking duties increase, what are the most indemand language now ?

– What skill levels are required for these languages ?

– How is the Department of Defence meeting these needs ? And what are the challenges ?

- Can the academic world supply sufficient numbers of foreign language speakers ?

- What long-term steps has the Department of Defense taken to meet its needs ?

وليس هذا مجال الحديث التفصيلي عما دار في هذا الحوار من إجابات عن الأسئلة السابقة، كما لا يتسع المجال لذلك، فالحوار منشور بمجلة NFLC Policy Issues.

كما أنه متاح على الإنترنت في الموقع:

www.nflc.org /publications /policyissues.asp

ولكن الذي يهمنا هنا هو موقع اللغة العربية في هذه الخريطة، ونوع الجمهور المستهدف تعليمه هذه اللغة. أجـــاب نوردين عن السؤال حول أكثر اللغات الأجنبية التي يحتاج البنتاجون تعليمها الآن، محددًا اللغات الآتية: الروسية، تليها مباشرة اللغة العربية، فالصينية، فالكوريـــــــة، فالفارسية، فالصومالية..، ثم الألبانية، فالصربية / السلوفاكية، فالأردية، فالهندية.. وغيرها من لغات غرب وشرق إفريقيا.

١- أما عن أكثر الجمهور حاجة لتعلم هذه اللغات، فهو قوات الانتشار السريع وحفظ السلام، وهذا بالطبع جمهور خاص، له حاجات خاصة تضع برامج تعليمه هذه اللغات تحت نوع تعليم اللغات لأغراض خاصة، ومنها العربية كما سبق القول.

٢- تزايد الاهتمام بالمنطقة العربية اقتصاديًا، وتحول حركة العمالة الوافدة من الدول الأوربية إلى منطقة الخليج، وتوزع الوافدين على قطاعات عمل خاصة مثل شركات البترول، وقطاع السيارات، وقطاع الأعمال، والصحة، ووسائل الاتصال، أدى ذلك إلى انتشار الحاجة لتعلم العربية في هذه القطاعات، وطالب الوافدون في بعض هذه المجالات ببرامج خاصة تتعدى حدود العربية للحياة لأغراض خاصة. وفي مقابلة مع عدد من الأطباء الأجانب في مستشفى توام بمدينة العين (المستشفى التعليمي بكلية الطب جامعة الإمارات) عبروا عن حاجتهم لهذه البرامج وعدم حاجتهم لبرامج العربية للحياة، حيث تعلموا الكثير منها خلال وجودهم في دول عربية أخرى.

٣- تحول الاهتمام من قضية التعليم إلى قضية التعلم وحفظ حق الفرد أمام تيار الجماعة. والتقدير للإنسان كإنسان، له حقوق ينبغي تلبيتها وعدم تجاهلها. ومن هذه

الحقوق حقه في أن يتعلم ما يشاء، وحقه في أن يحدد مطالبه واحتياجاته، وواجب التربويين والمسئولين في الاستجابة لها. صار المتعلم إذن هو محور الاهتمام ومركز التوجه Learner-centered orientation، ومن مظاهر هذا الاهتمام تلبية حاجاته. ومن هنا بدأ التفكير في النظر لتعليم اللغة العربية لا على أنه سوق واحدة لجمهور واحد. بل هو عدة أسواق لعدة أنواع من الجمهور. وانصرف الاهتمام الآن، أو كاد، نحو إعداد برامج وتأليف كتب لتعليم اللغة العربية لجماهير مختلفة، تعليم لأبناء الجاليات العربية الإسلامية، وتعليم العربية للدبلوماسيين، وتعليم العربية للأطباء.. إلخ. وسيرد عرض لأنواع بعض البرامج الشائعة في مجال تعليم العربية لأغراض خاصة في قسم تالٍ، إن شاء الله.

٤- شعور الوافدين من غير الناطقين بالعربية للجامعات العربية، والدارسين في أقسام اللغات الشرقية، والدراسات الدينية بالجامعات الأجنبية، بإنهم ليسوا في حاجة لتعلم العربية للحياة، قدر حاجتهم لتعلم العربية لأغراض الدراسة الأكاديمية التخصصية.

٥- بروز اتجاهات جديدة في الدراسات اللغوية كأثر من آثار تلبية الحاجات الخاصة لتعلم اللغة. ولقد كثرت الكتابات الآن حول تحليل الخطاب discourse analysis وخصائص اللغة في بعض الكتابات العلمية والأدبية، والاقتصادية، والسياسية، والإسلامية.. إلخ، وتحول الاهتمام إلى حد ما، من الحديث عن الخصائص العامة للغة العربية إلى الملامح المميزة للكتابة في مجالات خاصة. (رشدى طعيمة)

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في إندونيسيا

بدأ تعليم اللغة العربية بإندونيسيا من مرحلة الطفولة في روضات الأطفال إلى مرحلة الجامعة، وبخاصة في المؤسسات التعليمية الإسلامية سواء كانت حكومية أو أهلية.

وفى مراحل ما قبل الجامعة تدرس اللغة العربية لأغراض دينية أما تعليم اللغة العربية بالجامعات فتنقسم إلى قسمين باعتباره هدفًا وباعتباره وسيلة. فالأول هو تعليم اللغة العربية الذي يهدف إلى تأهيل الخبراء والمحترفين في اللغة العربية وآدابها. وينقسم هذا التعليم إلى نوعين، أولهما: تعليم اللغة العربية في أقسام تأهيل معلمي اللغة العربية

التابعة لكليات التربية، ويبلغ عدد هذه الأقسام ٣٨ قسمًا. وثانيهما: تعليم اللغة العربية في أقسام اللغة العربية وآدبها التابعة لكليات الآداب، ويبلغ عدد هذه الأقسام ١٦ قسمًا. وهذه الأقسام وتلك منتشرة في المعاهد العالية والجامعات الإسلامية الحكومية التابعة لوزارة الشئون الدينية والجامعات العامة الحكومية التابعة لوزارة التربية القومية. هذا إلى جانب أقسام اللغة العربية وأقسام تأهيل معلميها في الجامعات الأهلية التي لم يحصل الباحث بعد على معلومات حولها.

والثاني: هو تعليم اللغة العربية في أقسام أخرى –غير اللغة العربية– بحيث يهدف إلى تزويد طلبتها بكفاءة لغوية عربية معينة، أو محدودة لدعم تخصصهم، أو مهنتهم. ويوجد هذا النوع من تعليم اللغة العربية في الأقسام التابعة لكليات العلوم الإسلامية (أصول الدين، الشريعة، التربية، الدعوة، الثقافة)، وكلية اللغات والآداب (قسم اللغة الإندونيسية)، وكلية الاقتصاد (قسم الاقتصاد الإسلامي)، وكلية العلوم الاجتماعية والساسية (قسم دراسات الشرق الأوسط)، وكليات علوم الصحة (الطب والتمريض والقبالة)، وغيرها.

وجدير بالذكر أن هناك محاولات جادة ومكثفة في تطوير وتجديد تعليم اللغة العربية، منهجا وطريقة وإدارة، يقوم بها عدد من الجامعات في إندونيسيا في هذه السنوات الأخيرة (أحمد فؤاد)[1]

وبجانب ذلك هناك تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

ومفهوم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة كما حددها ديفيد كارتر David Carter ١٩٨٣ م ثلاثة أنواع للغة الخاصة، وهي[2]

١ – لغة حرفة، أو مهنة محددة؛ مثل: لغة النوادل في المقاهي والمطاعم، ولغة سائقي سيارات الأجرة. وهذا النوع من اللغة يتصف بالمحدودية؛ أي: لا يخرج عن إطار العمل، والإلمام بهذه اللغة لا يُمَكِّنُ صاحبَه من التواصل بفعالية خارج بيئة العمل.

١– أحمد فؤاد أفندي . منهاج تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي خارج الوطن العربى في ضوء متطلبات العولمة. بحث غير منشور

٢– Gatehouse, op. cit., p. 3. في اللغة العربية لأغراض خاصة اتجاهات جديدة وتحديات الدكتور محجوب التنقاري

٢ – اللغة لأغراض أكاديمية، واللغة لأغراض مهنية، تسعى الأولى لمساعدة الدارس ليتفوق أكاديميًّا في مجال تخصصه؛ إذ تمدّه بما يحتاج إليه من أدوات لغوية. أما لأغراض مهنية فهي تشبع حاجات الدارس في ميدان عمله؛ لأن كل مهنة تتطلب قدرةً خاصة، وإلمامًا كاملًا بلغتها، فضلًا عن اللغة العامة، ولعل دمج الأكاديمية والمهنية في درجة واحدة مردُّه إلى صعوبة الفصل بينهما؛ لأن الشخص قد يجمع بين الدراسة والعمل في آن واحد، وهذا السبب نفسه هو الذي حَمَل هيتشنسون في شجرته عن ELT إلى تقسيم اللغة الخاصة إلى فرعين أكاديمي، ومهني[١].

٣- لغة مرتبطة بموضوعات محددة. وهذا النوع الثالث كما ذكر كريستان Kristen ينبغي ألا يعدّ نوعًا ثالثًا، لأنه ذو صلة بالنوع الثاني.

والذى يعنى الكاتب به في هذا المجال هو تعليم اللغة العربية لأغراض مهنية؛ لأن هناك بحثًا عن تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، كما أن هناك بحثًا عن تعليم اللغة العربية لأغراض دينية في المعاهد والمدارس والجامعات الإسلامية.

ولم يكن تعليم اللغة العربية لأغراض مهنية بإندونيسيا موضع اهتمام الإندونسيين رغم أن هناك فرص عمل كبيرة تحتاج إلى اللغة العربية.

فيما يلى بعض برامج تعليم اللغة العربية لأغراض مهنية بإندونيسيا:

١ – تعليم اللغة العربية في شركة الطيران الوطنية

٢ – تعليم اللغة العربية في المجال الإعلامي

٣- تعليم اللغة العربية للعمال

٤ – تعليم اللغة العربية في شركة الطيران الوطنية[٢]

المنهج والهدف:

أنشئ تعليم اللغة العربية في شركة الطيران الوطنية الإندونيسية بجامعة الأزهر

١- Hutchinson, op.cit., p.17. فيى اللغة العربية لأغراض خاصة اتجاهات جديدة وتحديات الدكتور محجوب التنقاري

٢- الوثائق من جامعة الأزهر إندونيسيا

الإندونيسية بعد أن طلبت الشركة أن تفتح الجامعة بين مصراعيها قسمًا خاصًّا لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وهو قسم لتعليم اللغة العربية لأفراد طاقم الطائرة الإندونيسية المتجهة من إندونيسيا إلى المملكة العربية السعودية.

وانطلق البرنامج باعتبار أن الشركة أصبحت داخلة في شبكة الطيران الدولية، فلا بد في كل رحلاتها التعامل مع الركاب باللغة العربية. ويسمى البرنامج بالدورة العربية لأفراد طاقم الطائرة.

والهدف من هذه الدورة هو إعداد طاقم الطائرة القادر على التعامل مع الركاب باللغة العربية في أداء وظيفتهم كما أن الدورة تزوّد المشتركين فيها بمعلومات عن الثقافة العربية حتى يستطيعوا أن يقدموا خدمات تتناسب مع ثقافة الركاب العرب وتقاليدهم.

مواد الدورة:

١- امتحان تحديد المستوى للكفاءات اللغوية الأساسية.

٢- التعرف على الحروف العربية وطريقة نطقها.

٣- التدريب على الاستماع والكلام باللغة العربية وفهمها بما يتناسب مع ثقافة المجتمع العربي.

٤- التدريب على القراءة العربية.

٥- التمكن من التلفظ بنصوص الإعلانات أثناء تحليق الطائرة.

٦- تدريبات الحوار مع ناطق اللغة العربية.

٧- الاختبار النهائي.

طريقة التدريب:

١- الاستماع لإظهار الأصوات العربية الصحيحة.

٢- الترديد والحفظ للتدريب على القراءة الصحيحة لنصوص الإعلانات وحفظها.

٣- التمثيل عن كيفية التحدث بالطريقة الصحيحة مع مراعاة لغة الجسد المؤدبة والمطابقة مع الثقافة العربية والإندونيسية

الكتب المقررة:

١- نصوص الإعلانات المقررة من قبل الخطوط الجوية.
٢- الكتاب المقرر من قبل جامعة الأزهر إندونيسيا

خلفية المتدربين وتقدمهم اللغوي بعد الدورة:

مستوى معظم المتدربين اللغوي ضعيف في أول الدورة إلا أنه بعد مرور شهر من الدورة أصبح هناك تقدم ملحوظ وبخاصة في قراءة النصوص الإعلانية.

٢- تعليم اللغة العربية في المجال الإعلامي[1]

هناك مشروعات لبعض الجامعات في إندونيسيا لفتح برامج تعليم اللغة العربية في المجال الإعلامي إلا جامعة الرانيري هي الرائدة في هذا المجال حيث إن إحدى المواد الدراسية في قسم تعليم اللغة العربية هى لغة الإعلام كما هي مقررة كالتالي:

المناهج الدراسية المنفصلة

المادة : لغة الإعلام (فبأ ٦٨٠٩)
الساعة المعتمدة: ٢
القسط: السادس
المعلم: قصي علي الماجستير
الهدف: ليكون الطلاب قادرين على فهم اللغة العربية المستخدمة في وسائل الإعلام والصحافة (الصحافة، والإذاعة، والتلفاز، والأجهزة في تقنية المعلومة المعاصرة)

١- الوثائق من جامعة الرانيرى الاسلامية الحكومية

اللقاء	الموضوع	الهدف	إستراتجية التعليم	الوسائل التعليمية	المراجع	التقييم
١	المقدمة	أن يعرف الطلاب ما يدرسونه من أهمية لغة الإعلام		السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم	كتاب مقرر لغة الإعلام	المناقشة
٢	مفهوم لغة الإعلام	أن يذكر الطلاب تعريف لغة الإعلام ومستوياتها	طريقة التعلم التعاوني	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم الكومبيوتر المحمول	كتب مقرر لغة الإعلام والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة وتوظيف الواجبات
٣	أنواع لغة الإعلام	أن يذكر الطلاب أنواع لغة الإعلام وأهميتها	طريقة التعلم التعاوني الطريقة الإلقائية	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم الحاسوب	كتب مقرر لغة الإعلام والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة وتوظيف الواجبات
٤	معمّر قذافي	أن يفهم الطلاب المصطلحات السياسية	طريقة التعلم التعاوني طريقة التعلم العملي	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم الكومبيوتر المحمول	كتب مقرر لغة الإعلام والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة
٥	الحاسوب	أن يذكر الطلاب المصطلحات العربية المتعلقة بالحاسوب	طريقة التعلم التعاوني طريقة التعلم العملي	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم الكومبيوبر المحمول الجهاز فوق الرأس	كتب مقرر لغة الإعلام، استخدام الحاسوب والإنترنت، مقدمة في تقنية المعلومات، والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة

اللقاء	الموضوع	الهدف	إستراتجية التعليم	الوسائل التعليمية	المراجع	التقييم
٦	الانترنت	أن يذكر الطلاب المصطلحات العربية المتعلقة بالإنترنت	طريقة التعلم التعاوني طريقة التعلم العملي	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم الكومبيوتر المحمول الجهاز فوق الرأس	كتب مقرر لغة الإعلام، استخدام الحاسوب والإنترنت، مقدمة في تقنية المعلومات، والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة
٧	البريد الإلكترونيك	أن يتعرّف الطلاب المصطلحات العربية المتعلقة بالبريد الإلكتروني، والاتصال الجماعي المعاصر: الفيس بوك، الواتس آب، ببم، السكايب، التويتير.	طريقة التعلم التعاوني طريقة التعلم العملي	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم الكومبيوتر المحمول الجهاز فوق الرأس الجوال أو المحمول الذكي	كتب مقرر لغة الإعلام، استخدام الحاسوب والإنترنت، مقدمة في تقنية المعلومات، والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة وتوظيف الواجبات، إنشاء المجموعة أو الجروب في حساب الفيس بوك، والواتس آب.
٨	امتحان نصف الفصل	لمعرفة مدى اكتساب الطلاب ما تعلمونه من الموضوع السابق				إمتحان تحريري

اللقاء	الموضوع	الهدف	إستراتيجية التعليم	الوسائل التعليمية	المراجع	التقييم
٩	مشاهدة الأخبار	أن يكتسب الطلاب المصطلحات الجديدة المتعلقة بالتمثيل	طريقة التعلم التعاوني	شاشة القلم الكتب المقررة المعاجم الكومبيوتر المحمول الجهاز فوق الرأس	الإنترنت	المناقشة
١٠	الرياضة	أن يقدر الطلاب على فهم النصوص المتعلقة بالرياضة	طريقة التعلم التعاوني طريقة التعلم العملي	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم	كتب مقرر لغة الإعلام، والمجلة، والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة وتوظيف الواجبات
١١	أسريات (١)	أن يذكر الطلاب المصطلحات العربية المتعلقة بالصحة	طريقة التعلم التعاوني طريقة التعلم العملي	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم	كتب مقرر لغة الإعلام، والمجلة، والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة وتوظيف الواجبات
١٢	أسريات (٢)	أن يذكر الطلاب المصطلحات العربية المتعلقة بالجمال	طريقة التعلم التعاوني طريقة التعلم العملي	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم	كتب مقرر لغة الإعلام، والمجلة، والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة وتوظيف الواجبات

اللقاء	الموضوع	الهدف	إستراتيجية التعليم	الوسائل التعليمية	المراجع	التقييم
١٣	مشاهدة الأفلام	أن يكتسب الطلاب الثقافة العربية	طريقة التعلم التعاوني	شاشة القلم الكتب المقررة المعاجم الكومبيوتر المحمول الجهاز فوق الرأس أسطواني	الإنترنت	المناقشة
١٤	الثورة من مظاهرات	أن يفهم الطلاب المصطلحات السياسية	طريقة التعلم التعاوني طريقة التعلم العملي	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم الكومبيوتر المحمول	كتب مقرر لغة الإعلام، والمجلّة العربية، والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة
١٥	الانتخابات	أن يفهم الطلاب المصطلحات السياسية	طريقة التعلم التعاوني طريقة التعلم العملي	السبورة القلم الكتب المقررة المعاجم الكومبيوتر المحمول	كتب مقرر لغة الإعلام، والمجلّة العربية، والشبكة الإلكترونية المتعلقة بالمادة	المناقشة
١٦	الامتحان النهائي	لمعرفة مدى اكتساب الطلاب عما تعلمونه من الموضوع السابق				امتحان تحريري

دار السلام ٢٠ فبراير ٢٠١٣م
المعلم،
قصي على الماجستير
رقم القيد:

٣- تعليم اللغة العربية للعمال

تتزايد الفرص للإندونيسيين للعمل بالدول العربية في مجالات مختلفة إلا أن هذه الفرص لا يتبعها الإعداد الجيد والمتكامل لمن يريد أن يعمل في تلك الدول، وبخاصة في اللغة العربية؛ الأمر الذى يؤدي إلى كثير من الخلل وسوء التفاهم بين العمال وأصحاب العمل، بل يؤدي إلى الأعمال الإجرامية من الجانبين.

هناك محاولات من أجل التغلب والمعالجة لهذه المشكلة من الجهات المختلفة:

١- من شركات الاستخدام إلا أن الجهود في هذه الشركات ما زالت محدودة تكاد أن تكون شكلية.

٢- من المؤسسات التى تهتم بتعليم اللغة العربية ومنها جامعة مالانج الحكومية حيث تدرس في قسم اللغة العربية المواد اللغوية الخاصة لأغراض العمل مثل:

أ- العربية للحج
ب- العربية للعمل ١ (للخادمات والسواق)
ج- العربية للعمل ٢ (مجال الصحة والفنادق)
د- العربية للسياحة[١]

٣- من الحكومة: لقد اعتمدت وزارة القوى العاملة والهجرة في الحكومة الإندونيسية على مشروع القرار الذى ينظم سير المؤسسات التى تعمل في تعليم اللغة العربية للخادمات ومرتبات البيت من حيث المواد والمعايير والتقويم ويعد اتحاد مدرسى اللغة العربية نفسه ليكون هيئة رقابية لتلك المؤسسات بالاعتماد من قبل الوزارة؛ كجهة شراكة مع الوزارة في تنفيذ القرار.

ومجال تعليم اللغة العربية للأغراض المهنية في إندونيسيا ما زال مفتوحًا؛ لأن

١- الوثائق من جامعة مالانج الحكومية

هناك فرص عمل كثيرة تحتاج إلى اللغة العربية مثل المجالات الدبلوماسية والترجمة والسياحة، وغير ذلك.

استخدام اللغة العربية في المجال الإعلامي

تفتقر إندونيسيا إلى الوسائل الإعلامية التى تستخدم اللغة العربية المقروءة منها والمسموعة، ولا سيما المرئية حتى الوسائل الإعلامية ذات الصبغة الدينية والتعليمية.

لقد حاول بعض الجامعات أن يصدر مجلة باللغة العربية؛ مثل: جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية يوغياكرتا، وجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا، وجامعة مالانج الحكومية إلا أن كل محاولة منها تتبعها فشل حيث إن المجلات التى صدرت من تلك الجامعات لا تستمر إلا شهورًا قليلة، ثم تتوقف.

الأستاذ أحمد فؤاد أفندي ومسيرة كفاحية في خدمة النشر بالعربية ومن أجلها

شخصية جادة، تجمع بين الشغف بالقراءة وإتقان الكتابة، تملكت العربية شغاف قلبها، فأورثتها نشاطًا يصعب إحصاؤه في خدمتها؛ إنه الأستاذ فؤاد المحاضر بكلية الآداب جامعة مالانغ الحكومية – قسم تربية اللغة العربية. منذ أوائل عهده بالتدريس الجامعي وأنشطة الأستاذ فؤاد تتوالى وتتكاثر بشكل يصعب تعداده. وفي هذه النبذة القصيرة نحاول ذكر طرف من هذه الأنشطة:

١- المبادرة بإصدار مجلة حائط بعنوان «نهضة الفتية».

٢- إصدار مجلة «الوحدة» باللغة العربية

٣- إصدار مجلة «الندوة» باللغة العربية

٤- إصدار مجلة «اللسان» بالعربية

٥- إصدار مجلة «النادي» بالعربية

٦- المبادرة والإسهام في إصدار دورية «الحضارة» المهتمة بدراسات العربية

٧- إنشاء دار نشر «المشكاة» لطباعة الكتب والمنشورات العربية، والتي استطاعت، حتى الآن، إصدار العديد من الكتب بالعربية وعنها. ومن أمثلتها:

١- نحو العربية: العبارة والجملة من تأليف إمام أسراري

٢- الدعاء ليس تميمة والصلاة ليست طقسًا من تأليف أ. فؤاد

٣- منهجية تدريس العربية من تأليف أ. فؤاد

٤- العربية من أجل فهم القرآن، من تأليف فريق من الباحثين بجامعة مالانغ
٥- الظاهرة اللغوية العملية في القرآن الكريم من تأليف محمد عينين
٦- إستراتيجية تعلم اللغة: النظرية والتطبيق من تأليف إمام أسراري
٧- هل تعرفنا حقًّا على القرآن؟ من تأليف أ. فؤاد

نبذة عن تعليم العربية في محطة التلفزيون القومية TVRI بإندونيسيا والعوائق التي تعترض طريقه

ورغم أن إندونيسيا تفتقر إلى الوسائل الإعلامية التى تستخدم اللغة العربية المقروءة منها والمسموعة ولا سيما المرئية حتى الوسائل الإعلامية ذات الصبغة الدينية والتعليمية إلا أننا لا بد من ذكر المؤسسة الإعلامية الوطنية الوحيدة التي تهتم باللغة العربية حيث إنها تهيئ أحد برامجها لتعليم اللغة العرب

وفيما يلى بيانات عن تعليم اللغة العربية:

١- مسيرة البث بين الاستمرار والتوقف:

بدأ البث التعليمي في عام ١٩٩٠م كثمرة للتعاون بين وزارات ثلاث هي وزارة الشئون الدينية (ممول غير منتظم للبرنامج) ووزارة الإعلام (مالكة المحطة) ووزارة التربية (معدة البرنامج).

مع موجة الإصلاحات الديمقراطية عام ٢٠٠٠م، أُعلن عن حل وزارة الإعلام، ومن ثم توقف البرنامج.

في عام ٢٠١٢م استأنفت المحطة البث لمدة خمسة أشهر فقط، وتوقف بعدها لعدم توافر التمويل الكافي.

وفي شهر مارس ٢٠١٤م استأنفت المحطة بث البرنامج التعليمي، وتوقف في أغسطس عام ٢٠١٤م لنفس السبب: عدم توافر التمويل.

٢- منهجية التعليم:

يتبع البرنامج منهجًا توليفيًّا بين عدة إستراتيجيات للتعلم كالتالي:

١- تقديم حوار وإتباعه بشرح مفرداته وأساليبه.

٢- طرح أسئلة متعلقة بالحوار السابق الذكر على الجمهور وتلقي إجاباتها من خلال الهاتف.

٣- شرح القواعد اللغوية الأساسية التي وردت في الحوار.

٤- طرح أسئلة متعلقة بالقواعد السابقة وتلقي إجابات الجمهور عليها من خلال الهاتف.

٣- المادة المقدمة:

تتناسب المادة المقدمة عمومًا مع مستوى المدرسة الثانوية ومع المرحلة الجامعية الأولى.

٤- رد فعل الجمهور:

رحب الجمهور المحلي والدولي بالبث، رغم انقطاعاته، وزاد من رد الفعل الإيجابي التفاعل المباشر عبر الهاتف.

٥- العوائق التي تقف أمام البرنامج:

تتلخص العوائق في عائق رئيس هو التمويل، والذي ينبغي أن يكون من مسئولية وزارة الشئون الدينية. كيف لا؟ وهناك آلاف من المعاهد الدينية والجامعات الإسلامية التي تشرف عليها الوزارة ويحتاج طلابها ومدرسوها لمثل هذه البرامج.

مجلة ألو إندونيسيا

فى أول تجربة من نوعها صدرت مجلة ألو إندونيسيا في عام ١٩٩٩م في أكبر دولة إسلامية من حيث تعداد السكان لكن لا ينطقون لغة الضاد «لغة القران» كما ذكرت بها مؤسستها ورئيسة تحريرها أ.د. نبيلة لوبيس.

وللمجلة رؤية: لتكون نافذة مفتوحة على مصراعيها ما بين إندونيسيا والعرب وتعتبر المجلة أولى المجلات الصادرة بالكامل باللغة العربية والوحيدة في جمهورية إندونيسيا، وبالتالى تساعد على تعميم وتوطيد العلاقات الإندونيسية العربية من خلال الإعلام الهادف.

والهدف من إصدار المجلة:

١ - سد حاجة طلاب اللغة العربية، حيث إن في إندونيسيا آلاف مؤلفة من الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية والإسلام بالجامعات، وأيضًا دارسى القرآن بالمعاهد الإسلامية والجامعات الإندونيسية، وليس لهم ما يكفي من الوسائل التي تساعدهم على فهم اللغة العربية وثقافتها مثل المجلات المكتوبة باللغة العربية، وليس لديهم إلا الكتب الدراسية المقررة عليهم.

٢ - مساعدة السائحين العرب على اجتياز حواجز اللغة في بلاد الأرخبيل حيث إن هناك آلافًا من السائحين الوافدين إلى إندونيسيا من الشرق الأوسط.

٣ - العمل على التعريف الشامل والدقيق بكل ما يخص إندونيسيا في جميع المجالات؛ من سياحة، وثقافة، وتقارير، وصناعة، وزراعة، وتجارة، وتعليم، واستثمار، وأدب، ولغة، ومعلومات دينية، ومجتمع، وأخبار محلية وعالمية على الصعيدين الإندونيسي ودول الشرق الأوسط؛ لأن الإندونيسيين يعتزون ويقدرون العرب والشرق الأوسط.

لقد مر ١٦ عامًا على أول إصادر للمجلة التي كانت حتى وقت قريب تصدر بصفة شهرية لكن الآن تصدر كل شهرين.

وتوزع المجلة في جميع أنحاء إندونيسيا ومدنها وسفاراتها وقنصليات الدول العربية في جاكرتا، وأيضا في بعض السفارات والبعثات الإندونيسية في الدول العربية؛ مثل: السودان، والأردن، ومصر، واليمن، والسعودية[١].

■ ■ ■



١ - مجلة ألو إندونيسيا والحوار مع مؤسستها ورئيسة تحريرها أ.د. نبيلة لوبيس

مقدمات تأسيسية من أجل حوار بنّاء حول مستقبل العربية في إندونيسيا

علي عبد المنعم

باسم الله، والحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله. يا حي يا قيوم، برحمتك نستغيث، أصلح لنا شئوننا كلها، ولا تكلنا إلى أنفسنا طرفة عين.

هذه المقدمات

أ- مفتتح لدراسة مستمرة عن إعادة تأسيس منهجي الفكر والفعل حيال الحضور العربي في إندونيسيا

هذه المقدمات هي مفتتح لدراسة متواضعة، لم تزل مستمرة، حول الحضور (الحضارة) العربي في إندونيسيا؛ جذوره وامتداداته ومقاصده وتحدياته وآفاقه. تسعى تلك الدراسة لأن تكون لبنة بنّاءة في إعادة تأسيس منهجي الفكر والفعل حيال الحضور العربي في إندونيسيا، ونواته اللغة العربية، بشكل أكثر أصالة وأكثر تكاملًا وأكثر جدية. إن مطلب «إعادة تأسيس منهجي الفكر والفعل» هذا هو عصارة تجربة امتدت ما يزيد عن العقد من الزمان؛ مشاركة ومراقبة لحوارات الفاعلين والمعنيين والمهتمين بالعربية في إندونيسيا. شارك الكاتب في هذه الحوارات بوصفه فاعلًا في مجال تربية اللغة والثقافة العربية، ومعنيًّا يكتب من أجلها؛ لأنها بيته الروحي والعقلي ولسانه الأم، ومهتمًّا لأنها نافذته التي يطل منها على الأنفس والآفاق وعلى الوحي،

في إطار تخصصه: الدراسات الإسلامية البينية (Interdisciplinary Islamic Studies).

وتحديدًا، تولد مطلب «إعادة تأسيس منهجي الفكر والفعل» هذا من واقع عشرات الساعات الحوارية مع الفاعلين والمعنيين والمهتمين بالعربية لغة وثقافة وحضورًا، ومن واقع مطالعة ما يقارب أربعمئة ورقة بحثية، قدمت على مدار الأعوام الأربعة الفائتة (٢٠١٠ – ٢٠١٤م) في مؤتمرات «اتحاد مدرسي اللغة العربية (الجامعيين) بإندونيسيا» ذلك الاتحاد الذي يَشرُف الكاتب بكونه أحد أعضاء اللجنة العليا الموجّهة له. لقد انتهت خبرة الكاتب بعد تجوال هذا العقد في ميادين حوارات العربية بإندونيسيا، وبخاصة المؤتمرات الدولية المنعقدة في إندونيسيا؛ انتهت إلى أن هناك ضرورة لإعادة النظر في جُلّ تلك الحوارات، مقاصدها وأسسها، وتفعيلها وتقييمها وتقويمها، ومن ثَمَّ كان سعي تلك الدراسة، وهذه المقدمات، إلى إعادة تأسيس منهجي الفكر والفعل تجاه الحضور العربي في إندونيسيا بشكل أكثر أصالة وأكثر تكاملًا وأكثر جديّة. والأسطر التالية توضح خلفيات ودواعي إعادة النظر.

> تصاغ هذه المقدمات
> على وقع تطورات
> إيجابية كثيرة وجدت
> طريقها إلى المجتمع
> البحثي الجامعي عامة
> والإسلامي - العربي
> خاصة

ب- خلفيات ودواعي كتابة هذه المقدمات:

تصاغ هذه المقدمات على وقع تطورات إيجابية كثيرة وجدت طريقها إلى المجتمع العلمي الجامعي عامة والإندونيسي خاصة. نوجز بعضها فيما يلي:

- منذ مطلع الألفية وجهود الإصلاح الجامعي حول العالم من خلال الاعتمادية (Accreditation) والمعيارية (Standaridzation) تزداد اتساعًا لتستوعب كافة

أرجاء المعمورة الأكاديمية تقريبًا، ومع ازديادها هذا تحفز همم الباحثين نحو المشاركة في المؤتمرات الدولية ونشر أعمالهم؛ أملًا في أن تسهم تلك المشاركات في رفع أسهمهم الشخصية وأسهم مؤسساتهم على مؤشرات المعيارية الجامعية الدولية. وإذا أضفنا إلى تلك التطورات ما نتج من ثورة المعلومات واتساع هامش الحريات في البلاد العربية وفي إندونيسيا على حد سواء، مما زاد من سهولة تجميع المعلومات وتأليفها والتواصل بشأنها، تتضح الصورة أكثر وأكثر عن مجتمع بحثي جامعي في حال نماء مستمر.

> تلك الطاقات الهائلة، في ذلك المناخ الإيجابي، تشبه آبار النفط غير المكررة؛ هي ثروة في ذاتها، لكنها لم تستصلح بعد لغيرها وآية ذلك غياب خصائص ثلاث: الأصالة والتكامل المعرفي والمقاصدية الجادة

▪ وفي إندونيسيا تحديدًا، دخلت الحياة الجامعية طورًا جديدًا منذ أن أصدرت المحكمة الدستورية العليا الإندونيسية حكمها الأشهر رقم (PUU-VI I 2008 /13) باعتماد ٢٠٪ من ميزانية الدولة لصالح التعليم، وهو ما انعكس إيجابيًّا، على خلفية الإصلاح السياسي ومكافحة الفساد وزيادة الوعي العام، وعلى رأسه الوعي الإسلامي؛ انعكس إيجابيًّا على الحياة الجامعية في مجال العربية تعليمًا وبحثًا وابتعاثًا وخدمة عامة.

▪ وعلى مستوى دولي، للمفارقة، منذ هجمات الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، والطلب على الإسلاميات (ورديفتها العربية) في ازدياد. وأخذ هذا الطلب دفعة إيجابية أكثر مع ارتفاع حدة الأزمات التي تعيشها المجتمعات الغربية (بما فيها التكوينات الرأسمالية الآسيوية وأستراليا) ماليًّا واقتصاديًّا ومجتمعيًّا، مما زاد من كثافة علاقاتها بالدول العربية والإسلامية. وإذا أضفنا إلى ذلك ثورات الربيع العربي وما تلاها من ثورات مضادة وقلاقل تمس عمق الاستقرار في هذه المنطقة الحيوية من العالم، لانجلت الصورة عن طلب يزداد على الإسلاميات والعربية سعيًا للتعرف أكثر وأكثر على

مشكلات الواقع العربي والإسلامي من جهة، وللتعرف على الحلول التي يطرحها المثال الإسلامي من جهة أخرى.

▪ وفي العمق العربي الذي يزداد تعقدًا مع الأيام الراهنة، تحاول القوى العربية البحث عن متنفس خارج الإقليم الشرق أوسطي المأزوم، ومن جهة أخرى ساعية لمواجهة التمدد الإيراني والإسرائيلي في أقاليم عرفت بولائها للتكتل العربي مثل جنوب شرق آسيا وإفريقيا وبلاد الاتحاد السوفيتي السابق وأمريكا اللاتينية. ونتج من تلك المحاولات العربية توجه المزيد من النشاط الثقافي والتجاري إلى تلك المناطق، وإن كان توجهًا خجولًا لا يعبر عن عمق الروابط ولا عن ضرورة الواقع، وللحديث عن ذلك بقية في الجزء الخاص بذلك.

{ تفتقد معظم حواراتنا حول العربية اليوم إلى الأصالة والتكامل المعرفي والمقاصدية الجادة }

شكلت تلك العوامل مجتمعة مناخًا غاية في الإيجابية لتطوير البحوث والحوارات العلمية حول العربية ومستقبلها في إندونيسيا، إضافةً إلى توافر الطاقات البشرية الهائلة المهتمة بالعربية والثقافة الإسلامية بطول إندونيسيا وعرضها. لكن، وعلى الجانب الآخر، تحيلنا الخبرة التي امتدت ما يربو على العقد إلى الاعتقاد بأن ذلك المناخ الإيجابي لم يتم استثماره بشكل مناسب، وبأن تلك الطاقات الهائلة تشبه آبار النفط غير المكررة؛ هي ثروة في ذاتها، لكنها لم تستصلح بعد لغيرها، وما ذلك، من وجهة نظرنا المتواضعة، إلا لغياب خصائص ثلاث شكل السعي لاستحضارهم الدافع الرئيس لتسطير مقدمات تعيد تأسيس قواعد الحوار حول العربية وقضاياها.

▪ تُسطَّر هذه المقدمات على خلفية افتقاد معظم حواراتنا حول العربية اليوم إلى الأصالة سواء لجهة الموضوع، أو المنهج، أو المسلك. فموضوعات حواراتنا حول العربية اليوم تكاد تقتصر على «تعليم» العربية للناطقين بغيرها، دون نظر إلى العمق الموضوعي للغة في تكوين الهوية وتوجيه المزيج الثقافي وبناء الحضارة المستدامة. وأما

المناهج فيكاد يطغى عليها الاستعارة الغربية، أو تقليد العرب دون جهد يذكر في نقد إبستمولجيا تلك الاستعارات ومجادلتها على قاعدة نِدِّيَّة. وأما المسلك فيعود بنا لقضية الموضوع، وهو مسلك يقتصر على «التعليم» دون «التربية»؛ وهو ما ينذر بضياع أغلى ما تملكه العربية وتتفرد به من دون اللغات الأخرى، وهو إسهامها الفاعل الحي في إنماء العقل وتهذيب المسلك وصقل الروح.

■ تُقترح هذه المقدمات، على خلفية حواراتنا حول العربية اليوم التي يعوزها التكامل المعرفي الملائم لتناول ظاهرة كاللغة، وبخاصة اللغة العربية. فاللغة كظاهرة هي نتاج تكامل موجودات عدة يشكل كل منها منظومة في حد ذاتها وفي علاقاتها بالموجودات/ المنظومات الأخرى. فلكي تتحقق ظاهرة اللغة لا بد من التفاعل الحيوي (المخ والأعصاب والسمع والبصر والكلام والحركة) والنفسي (التجريد والتعميم والترميز) والثقافي (تربية اللغة وإعلامها وإبداعها وتداخلها مع العقدي والقيمي) والحضاري (سياسة واقتصادًا وتنمية ونظمًا إدارية وحاجة اللغة للوسائط التقنية وغيرها). ومن أجل التجاوب، معرفيًّا، مع ظاهرة معقدة كهذه، وجب أن تكون مناهجنا ذات تكامل معرفي ومنظومية تناسب هذا التعقيد. لكن، وحين التأمل في واقع حواراتنا العلمية حول العربية اليوم، من واقع مطالعة مئات الأوراق البحثية، قلما وجدنا لذلك التكامل المعرفي أثرًا، كما سيلي الحديث عن ذلك تفصيليًّا في المقدمة الثانية والرابعة.

■ ولدت هذه المقدمات من وحي متابعة انتهت إلى أن كثيرًا من حواراتنا اليوم حول العربية تفتقد إلى الجدية اللازمة لمواجهة التحديات وتعظيم الفرص التي تواجهها العربية لغة وثقافة وحضارة. فكثير مما طالعناه من أوراق بحثية، أو حوارات بشأنها جاء مفتقدًا للبوصلة المقاصدية التي تمكن الفاعل والمعنيّ والمهتم من ترسيم أولويات للفكر والبحث والفعل. وجاء معظم الحوارات التي تابعناها مزاغًا عن مواجهة التحديات منكفئًا غارقًا في التفاصيل، راضيًا بالبقاء في المنطقة المري(ب)حة (Comfort Zone) للتخصص، دون ترسيم خطوط للتأثير والتأثر بين تلك التفاصيل وبين الفرص والتحديات الملحة ثقافيًّا وحضاريًّا، وهو ما يرجعنا مرة أخرى إلى إشكال التكامل المعرفي والمنظومية؛ حيث يغيب السياق لتبقى العربية كمنظومة رمزية سابحة في الفراغ! وهو ما سيتم توضيحه تفصيليًّا وتمثيليًّا في المقدمة الأولى. ومن مظاهر «قلة الجدية» في هذا الصدد ما شهدناه من اهتمام «موسمي» بقضايا العربية يترافق وموسم هبوط

الميزانيات، أو المنح والهبات؛ لتنزوي العربية وحضورها بعد ذلك إلى أن يحين آن الهبوط التالي!

> تزيغ معظم حواراتنا حول العربية عن مواجهة التحديات الأجدر بالمواجهة، منكفئة غارقة في تفاصيل التخصص؛ في المنطقة المري(ب)حة، حيث يغيب السياق لتبقى العربية منظومة رمزية سابحة في الفراغ!

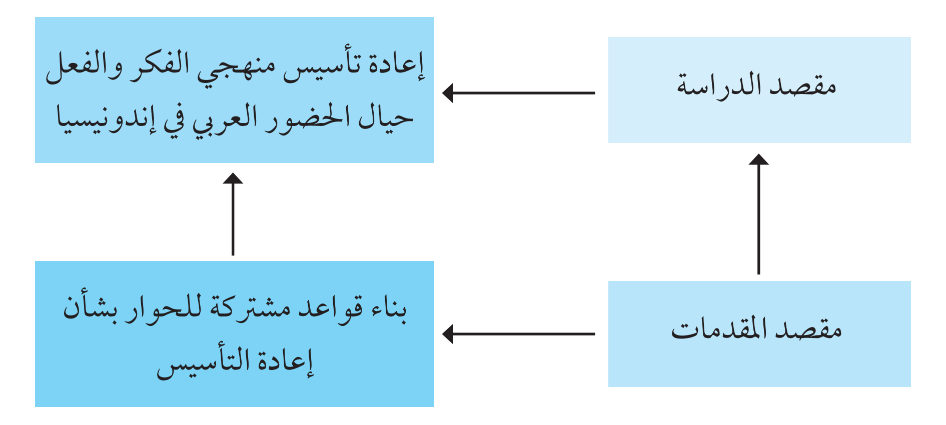
ج- اللغة العربية أم الحضور العربي في إندونيسيا؟

كان «الحضور العربي» وليس مجرد «اللغة العربية» موضوعًا رئيسًا لتلك الدراسة المستمرة لقناعة تولدت لدى الكاتب أنه لا حضور مستدام للعربية (كلغة) دون حضور عربي (ثقافي-حضاري)، وهو ما سيتضح بالتفصيل في ثنايا المقدمة الرابعة عن الرؤية المنظومية للغة العربية وتأثرها بسياقاتها الثقافية-الحضارية. على تلك الخلفية تجاسرنا على تسطير هذه المقدمات، واعتبرناها مفتتحًا لدراستنا المستمرة حول الحضور (الحضارة) العربية في إندونيسيا. وعلى تلك الخلفية عبرنا أعلاه عن طموحنا أن تكون تلك الدراسة لبنة في «إعادة تأسيس منهجي الفكر والفعل» تجاه العربية، وأن تكون هذه المقدمات جهدًا لبناء قواعد للحوار حول إعادة التأسيس هذه.

د- مقصد المقدمات الحالية في إطار الدراسة المستمرة عن الحضور العربي

ولأنها تأسيسية، فتلك الدراسة المستمرة عن الحضور العربي في إندونيسيا (التي تشكل المقدمات الحالية مفتتحًا لها) تسعى لزحزحة مألوف لم يُكسب الحضور العربي الاستدامة اللازمة حتى الآن، دافعة «بما تدعي» أنه جديد أصيل حركي متكامل، سواء على مستوى منهج التفكير، أو منهج التنزيل. إن تلك الزحزحة وهذا الدفع يأتي في إطار «استصلاح» الطاقات البشرية الهائلة الفاعلة والمعنية والمهتمة بالعربية في إندونيسيا؛ استصلاحها لصالح قضايا الثقافة والحضور/ الحضارة العربية الإسلامية في راهننا ومستقبلنا. ولأن زحزحة ودفعًا كهذين هما من الصعوبة بمكان، فقد لزم لهما جملة من

المقدمات الجامعة للقواسم المشتركة بين المألوف المُزحزَح والجديد المدفوع به؛ جملة من القواسم الجامعة تصلح كقاعدة تفاهم، ومن ثم تعاون بين المألوف والجديد نحو تحقيق المقاصد المشتركة. فعلى الرغم من البون بين فكر الحضور العربي المألوف والجديد الذي نطرحه، إلا أن هذين الفكرين ينتميان أساسًا إلى الثقافة الإسلامية مرجعًا، وإلى الواقع نفسه محكًّا، ويقصدان معًا إلى إحياء الحضارة الإسلامية. والشكل (١) أدناه يوضح مقصد كل من الدراسة المزمعة والمقدمات الحاضرة بين أيدينا.



شكل (١) مقصد المقدمات الحالية في إطار مقصد الدراسة المستمرة حول الحضور العربي في إندونيسيا

هـ- المنطلقات المعرفية لهذه المقدمات

هذه المقدمات ينطلق بعضها من أصول الدين وأصول الفقه (فلسفة العلم الإسلامي)، وبعضها ينطلق من مقولات فلسفة العلم المعاصرة ذات القبول العام، وبعضها ينطلق من مقولات فلسفة اللغة (العربية)، وبعضها ينطلق من أدبيات تحليل السياسات (اللغوية) العامة، وبعضها ينطلق من أدبيات الإدارة الإستراتيجية والتغيير الإنساني، وبعضها ينطلق من أدبيات التنمية المستدامة، وبعضها ينطلق من مشاهدات واقعية باتت في حكم الحقائق البيّنة، وبعضها يعد استنتاجًا منطقيًا من تلك المقولات، أو الحقائق. وما هذا المزيج المعرفي إلا ارتقاء بالعدة المعرفية اللازمة لتناول موضوع ذي تشعب وارتباط بمجمل أوجه النشاط الإنساني (اللغة والثقافة والحضارة العربية).

تحاول هذه المقدمات، وعددها عشر، بناء قاعدة مشتركة للحوار حول مستقبل العربية في إندونيسيا كمحدد رئيس من محددات الحضور (الحضارة) العربي فيها. تحاول هذه المقدمات الإسهام في بناء قاعدة أصيلة تكاملية مشتركة للحوار ؛ قاعدة أصيلة ترجع الأمور إلى عللها الأولى، وتكاملية تُكامل بين مختلف الحقول المعرفية التي يمكن الاستعانة بها في هذا السياق من جهة، رابطة بين واقع العربية وسياقاته الثقافية والحضارية من جهة أخرى.

تنطلق هذه المقدمات من مزيج معرفي متكامل يشكل ارتقاء بالعُدّة المعرفية اللازمة للتعامل مع موضوع متشعب كاللغة العربية وثقافتها وحضارتها في إندونيسيا	لا تدعي هذه المقدمات إحاطة ولا يقينا نهائيا بأي حال، وهي في حال تطور مستمر، وجُل ما تطمح إليه استحضار الغائب المغيب، وإثارة الاهتمام بالقدر الكافي لتآزر الجهود، وعيا وسعيا، لنصرة العربية

و- نهج هذه المقدمات ومخرجاتها

لا تهدف هذه المقدمات إلى تقديم إجابات بقدر ما تسعى إلى طرح الأسئلة الأجدر بالطرح. إن القاعدة المفاهيمية المشتركة التي تهدف هذه المقدمات إلى بنائها، والتي تعد أساسًا للحوار المأمول حول العربية، سينتج عنها، بشكل تلقائي، جملة من المخرجات هي الأسئلة التي يمكن اعتبارها مشروعًا بحثيًّا متكاملًا من أجل التمكين للعربية وللحضور العربي في إندونيسيا بشكل جدي ومتجدد وأصيل ومتكامل معًا. ومن هنا نهج هذه المقدمات في طرح قواسم للحوار يتلو كلٌّ منها جملة من الأسئلة المتعلقة به، والتي تشكل أجندة بحثية حوارية؛ من أجل التمكين للعربية والحضور العربي في إندونيسيا.

ز- حدود هذه المقدمات

ولأن المهمة التي تتصدى لها المقالة/ المقدمات ليست من السهولة بمكان، نظرًا لمقصدها في إعادة التأسيس، ونظرًا لمنهجها الجامع بين حقول عدة، ونظرًا لضخامة المادة

البحثية محل النظر، ونظرًا لصوغها على غير سابق مثال؛ فقد لزم التنويه بأن هذه المقالة، الحاوية المقدمات العشر تلك، لا تدّعي إحاطة ولا يقينًا نهائيًّا بأي حال، وهي في حال تطور مستمر، وبأن جُلّ ما تطمح إليه أن تزحزح من بعض القناعات، وأن تلفت النظر إلى بعض الغائبات المغيبات، وأن تثير من الاهتمام قدرًا يكفي لتآزر الجهود، وعيًا وسعيًا، نصرة للعربية ورؤية لها بمنظورات أصيلة متكاملة جادّة متجددة. والكاتب يرحِّب، أيما ترحيب، بالنصح والنقد والتعليق[1]. والله من وراء القصد، وعليه التكلان.

المقدمة الأولى: قواسم الحوار أولى بالحوار من موضوعه

وهي مقدمة في ضرورة التوافق على قواسم مشتركة قبل النظر الجماعي في الأمور

١,١. الكتابة، كأحد أشكال الحوار، ينبغي أن تبدأ بإرساء القواسم المشتركة:

يبدأ الحوار الكلامي عادة بالتعارف توسلًا إلى قواسم مشتركة يمكن أن يقام على أساسها. وكذا الكتابة كصنو للكلام في البيان، فهي حوار بين الكاتب والقراء، يجب أن يبدأ، كما الحوار الكلامي، باستدعاء العلاقة بين طرفيه (القارئ والكاتب) قبل استدعائه علاقتهما بطرف ثالث (موضوع الكتابة/ القراءة). وعلى حين يبدأ الحوار الكلامي عادة بالتعارف توصلًا للقواسم المشتركة، ينبغي أن يبدأ الحوار الكتابي باستدعاء العلاقة بين طرفيه في مجموعة من القواسم المشتركة التي سيبنى عليها الطرفان حوارهما.

> الكتابة، كصنو للكلام في البيان، هي حوار بين الكاتب والقراء، يجب أن يبدأ، كما الحوار الكلامي، باستدعاء العلاقة بين طرفيه قبل استدعائه لعلاقتهما بطرف ثالث (موضوع الكتابة/ القراءة).

واللغة (بمعناها المباشر) هي القاسم المشترك الأول، إلا أنها لا تكفي منفردة. فبالإضافة إلى الأبجدية المشتركة، لا بد أن تتوافر «لغة خطاب» مشترك كذلك، تصل

١- يمكن مراسلة الكاتب على بريده الإلكتروني: ali.wanis@gmail.com

الأبجدية بالتصورات والمواقف المسبقة لكل طرف، سواء تجاه الموضوع المزمع الحوار بشأنه، أو تجاه هوية الأطراف المتحاورة ونماذجها المعرفية التي يتصورون من خلالها الأشياء، ومن ثم يتصرفون تجاهها. ولغة الخطاب تلك تتضمن، أول ما تتضمن، تلك القواسم المشتركة المشار إليها.

وفي حالة مقالنا هذا عن «مستقبل العربية في إندونيسيا»، ونظرًا للبون بين ما تجتهد في طرحه هذه المقالة المتواضعة، من تصورات ورؤى ومواقف مقترحة لذلك المستقبل، والسائد في أوساط الفاعلين والمعنيين والمهتمين بالعربية في إندونيسيا، فإن «مناغمة لغة الخطاب»، و»توحيد المقامات»، واستدعاء «القواسم المشتركة»؛ كل هذا يصير من ضروريات المقدمات. وما هذا البون إلا لتباين النماذج المعرفية بين المزمع طرحه وبين السائد بين الجمهور المستهدف. ويزيد من ضرورة التوافق على «قواسم مشتركة» كون الأمر متعلقًا بغائب لا يمكن مشاهدته، وهو «المستقبل»، فالحديث بشأن الغيوب، ولا ريب، أشد احتياجًا للتوافق بشأن الخلفيات والرؤى والنماذج المعرفية من الحديث بشأن المشاهَدات.

١,٢. ضرب الأمثال كآلية لبناء القواسم المشتركة:

وفي سياق البحث عن القواسم المشتركة يمثل «ضرب الأمثال»، بما هو نظر في المشتركات بين التجارب المتعددة، إحدى إستراتيجيات مناغمة المواقف وتوحيد المقامات النفسية والاجتماعية بين المتحاورين. وفضلًا عن دوره اللغوي في درس البلاغة، يعد ضرب الأمثال إحدى آليات تحقيق التكامل المعرفي بين الحقول المختلفة التي تصدر عنها تلك الأمثال. والتكامل المعرفي هو أساس تسعى المقالة الحالية إلى إرسائه كمنهج رئيس حين النظر في أمور العلم عامة، وأمور علم مستقبل العربية في إندونيسيا بشكل خاص، كما سيلي في المقدمة الثالثة من هذه المقالة.

> فضلًا عن دوره في درس البلاغة، يعد ضرب الأمثال آلية من آليات تحقيق التكامل المعرفي بين الحقول المختلفة التي تصدر عنها تلك الأمثال، كما يعد آلية لنفي التفاوت بين أنظمة الخلق، نحو توحيد خالقها، والتكامل المعرفي والتوحيد من أهم مقاصد تربية اللغة العربية.

ويشكل ضرب الأمثال، من ناحية أخرى، بما هو تأكيد على توحد منطق الخلق والتصريف بين مختلف الظواهر، إحدى آليات تفعيل الثقافة الإسلامية، في بعدها العقيدي، حين تثبت اعتقاد «نفي التفاوت» بين أنظمة الخلق، كدليل على وحدة خالقها، وهو ما تحثنا عليه سورة الملك: ﴿الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَّا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَٰنِ مِن تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ﴾ [الملك: ٣]. وتفعيل الثقافة الإسلامية، في إطار الحديث عن قضايا العربية في إندونيسيا، يشكل أحد أهم المقاصد المستقبلية التي ينبغي أن يشتغل عليها متآزرين، الفاعلون والمعنيون والمهتمون بالعربية في إندونيسيا؛ كيف لا؟ والثقافة الإسلامية هي المنظومة الأم للغة العربية، وانفصام الأخيرة عنها يشبه تحرك الجنين خارج بطن الأم، كما سيلي في المقدمة الرابعة من هذه المقالة المتواضعة. أضف إلى ذلك تغير البيئة الإستراتيجية العملية والعلمية التي ترتفع فيها أسهم الإسلاميات في إطار التنقيب عن مخرج فعال يمتاز بالحكمة والكرامة لأزمات الإنسانية الراهنة، كما سيلي في المقدمة الخاصة بتقارب المثالين الإسلامي والعالمي. ولا ننسى أن «ضرب الأمثال» هو أحد أهم إستراتيجيات الخطاب القرآني في تقريب الأفكار وتفصيلها واستثارة العمليات الإدراكية من تذكر وتفكر وتعقل[١]؛ تلك العلميات التي تعد أساسًا للتكامل المعرفي كما نراه في القرآن الكريم، كما سيلي في المقدمة الثالثة لاحقًا.

وفي ثنايا هذه المقدمات سيتكرر ضرب الأمثال كآلية توضيحية وكإستراتيجية لبناء تفاهمات مشتركة تجاه الموضوعات المبحوثة. فمنذ قليل استعنا بضرب مثل «آبار النفط غير المكرر» للتعبير عن حال الطاقات البشرية الإندونيسية والعربية الهائلة التي تعلم عن العربية بعمق لكنها لم تستصلح علومها لخدمة القضايا الثقافية-الحضارية للأمة بعد. وفي هذه المقدمة الأولى نستحضر مثالين من عالم الرياضيات الأولية ومن «العهد القديم» لإثبات ضرورة تأسيس القواسم المشتركة قبل الولوج في؛ أي: حوار. ولدى الحديث عن الحضور (حضارة) المستدام للإنسان الرباني في الكون (المقدمة الثانية) نستحضر مثل الحبال الرابطة بين الإنسان وعناصر الوجود من حوله كضمانة لتلك

١- راجع في ذلك الآيات الكريمة الآتية:
- ﴿وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ [ابراهيم: ٢٥]
- ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الحشر: ٢١]
- ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤٣]

الاستدامة. وعند الحديث عن علاقة منظومتي الثقافة والحضارة (المقدمة الرابعة) سنضرب مثلًا من عالم الحاسوبات بأن الثقافة هي «برمجيات» الحضارة. وعند الحديث عن علاقة اللغة بالثقافة سنضرب مثلًا آخر من نفس العالم بأن اللغة هي «نظام التشغيل الأساسي» (Operating System) للثقافة... وهكذا.

> يناظر جمع الكسور الاعتيادية جمع الجهود البشرية، ويلزمها توحيد المقامات قبل الشروع في عملية الجمع

١,٣. القواسم المشتركة وضرب مثل جمع الكسور الاعتيادية:

وباستعارة من حقل الرياضيات الأولية، التي درسناها في المرحلة الابتدائية، فإن إرساء قواسم مشتركة للحوار، بين أطرافه قبل الخوض في موضوعه، يشبه إلى حد كبير «توحيد المقامات» عبر «القاسم المشترك الأصغر» في مسائل «جمع الكسور الاعتيادية». فجمع الكسور الاعتيادية يناظر «جمع الجهود البشرية» فكريةً كانت أم عمليةً؛ إذ يمكن الدفع بأن كل جهد منفرد ينطوي على «بسط» هو الموقف الفكري، أو العملي الآني، و «مقام» هو الخلفيات النفسية، أو المجتمعية، أو البيئية التي توجه الموقفين الأولين. وعند تجميع تلك الجهود الآنية، لا ينبغي جمعها آنيًا وفي اللحظة، بل ينبغي العمل أولًا على «مناغمة خلفياتها» عبر «التوافق على قواسم مشتركة»، وهو ما يشبه «توحيد المقامات» في المسائل الرياضية المشار إليها. فعند جمع $\frac{1}{2}+\frac{2}{3}+\frac{3}{4}$ فإننا بصدد خيارين، الأول هو $\frac{6}{9}$، والثاني هو $\frac{6+8+9}{12}=\frac{23}{12}$. والصحيح، ولا ريب، هو الثاني.

وفي إندونيسيا التي يتجاوز عدد المعاهد الدينية المهتمة بالعربية فيها السبعة وعشرين ألف معهد[١]، والتي تحوي ما يقارب الأربعة ملايين طالب وطالبة[٢]، ناهيك عن

١- بناء على البيانات المتوافرة على موقع «الإدارة العامة للتعليم الإسلامي» بوزارة الشئون الدينية الإندونيسية، عبر وثيقة «إحصائيات التعليم الإسلامي للعام ٢٠١١-٢٠١٢».

http://pendis.kemenag.go.id/file/dokumen/booklet02tab01.pdf (ص. ١٥١)

٢- المرجع السابق، ص ١٥٢

الجامعات الإسلامية التي يقارب عددها التسعمئة[١]، ويربو عدد طلابها على الستمئة ألف[٢]؛ في إندونيسيا التي لم يزل الحضور العربي فيها، بلا مبالغة، هزيلا[٣]، لا بد وأن

١- وفقًا للبيانات المنشورة على موقع «الإدارة العامة للتعليم الإسلامي» بوزارة الشئون الدينية؛ بلغت جملة مؤسسات التعليم العالي الإسلامية عام ٢٠١٢م؛ بلغت ٦٤٥ مؤسسة:

http://pendis.kemenag.go.id/file/dokumen/booklet04tab01.pdf (ص. ٢١١)

ووفقًا لموقع جريدة ريبوبليكا (وتعني «الجمهورية»، وهي الجريدة القومية الثانية على مستوى إندونيسيا بعد كومباس التي تعني «البوصلة») في شهر ديسمبر ٢٠١٣ فقد بلغ عدد تلك المؤسسات ٨٨٠ مؤسسة:

http://www.republika.co.id/berita/pendidikan/dunia-kampus/1319/12//my1c5d-uii-rintis-kerja-sama-perpustakaan-digital-dengan-perguruan-tinggi-islam

٢- http://pendis.kemenag.go.id/file/dokumen/booklet04tab01.pdf (ص. ٢١٤)

٣- مؤشرات هذا الحضور الهزيل كثيرة، لعل أصرحها، وأصدمها، هو مؤشر الحضور الديني (المقصد الأساسي لتربية اللغة العربية)، حيث إن قلة قليلة من الإندونيسيين هي التي تفقه ما تتلو من آيات القرآن. ومن مظاهر هذا الهزال، إعلاميًّا، خلو إندونيسيا من الجرائد الصادرة بالعربية، وكذا المجلات (إلا واحدة يتيمة باللغة العربية هي «آلو إندونيسيا»)، وخلوها من محطات تلفاز ناطقة بالعربية، واختفاء العربية من واجهات مواقع الإنترنت الحكومية والشعبية الرئيسية. ومن مظاهره، إبداعيًّا، شبه انعدام للكتاب والشعراء والنقاد الإندونيسيين الذي ينتجون أعمالهم بالعربية. ومن مظاهر هذا الهزال، فكريًّا، أيضًا اختفاء اللغة العربية من خارطة التفكير الإندونيسية، ونعني بذلك أن تصير المفاهيم العربية (التي تمتلئ بها اللغة الإندونيسية) مرجعًا حين تبنى التصورات والمفاهيم؛ كأن تتخذ التقوى (takwa) والحضارة (per-adab-an) أساسًا للمسلك الشخصي والمجتمعي، وأن تتخذ الأخلاق (akhlak) والعقل (akal) منهجًا لصونه، وأن تتخذ الزكاة (zakat) وتجنب التبذير (mubazir) أساسًا لبنائه اقتصاديًّا... وهكذا. فكل واحد من هذه المفاهيم العربية يبطن خارطة للوجود تختلف عن نظرائه في اللغات الأخرى. فالزكاة مثلًا تعني النماء وتعني الطهارة في ذات الوقت، على حين نجد مصطلحًا كالتنمية مثلًا لا يعني سوى النماء، بغض النظر عن اتجاه هذا النماء. إن عدم حضور المفهوم العربي داخل خارطة التفكير الإندونيسية أدى لسلب العربية أحد أهم نقاط قوتها وهي كونها «نافذة علمية منظومية مقاصدية على العالم»؛ وهو ما سيلي الحديث عنه بالتفصيل لدى تناول «مقاصدية تربية اللغة العربية» كأساس لإعادة توجيه مسلكنا تجاه منظومتها إندونيسيا، وذلك في المقدمة السادسة. ومن مظاهر ذاك الحضور الهزيل حضاريًّا، شبه غياب العربية عن السوق وعن البرلمان وعن البحوث والتقنية. وعلى الرغم من أن قسطًا كبيرًا من هذا الهزال يمكن إرجاعه لضعف الحضور العربي في العالم عموماً، ولميراث حقبة الاحتلال الغربي (برتغاليًّا وأسبانيًّا وهولنديًّا

يسوقنا الاستدلال المنطقي إلى ضعف التنسيق والتآزر بين تلك المؤسسات، وغياب مقاصد مشتركة لها. وإذا أخذنا بالاعتبار المساحة الشاسعة للبلاد، وأجواء الديمقراطية والحرية السائدة منذ مطلع الألفية الجديدة، فضلًا عن وسائل الاتصال الحديثة غير المكلفة، لَتَبَيَّنَّا ضرورة وإمكانية إقامة حوار حقيقي بين تلك المؤسسات، يتمخض عنه جهد تعاوني خلاق؛ شريطة أن يسبق ذلك الحوار مناغمة للمقامات والقواسم المشتركة.

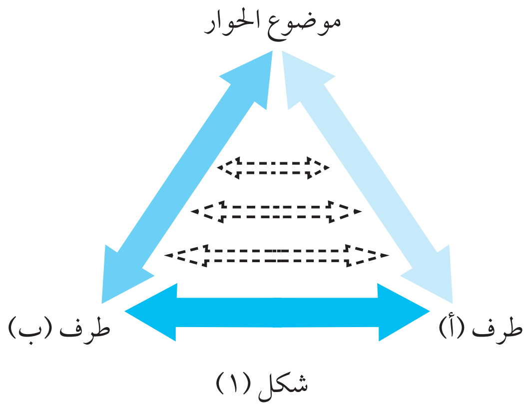
١, ٤. القواسم المشتركة واستعارة «برج بابل»:

وإذا كانت استعارة «جمع الكسور الاعتيادية» السابقة توضح ما ينبغي فعله حين تأليف الجهود ذات الخلفيات المتباينة، فإن استعارة «برج بابل» تبين خطورة غياب ذاك التأليف بين الأطراف التي تتعاون فيما بينها من أجل البناء والتنمية. ففي سفر التكوين، مما يسمى اليوم بـ«العهد القديم»، الإصحاح ١١ من ١ – ٩، نقرأ قصة أهل بابل الذين كانوا يطمحون إلى بناء مدينة ذات برج يناطح السماء، وكانوا يأملون في «اسم» (لغة) توحد مكانهم وكلمتهم، إلا أن مجهودهم هذا ضاع هباء حين فاضت أفواههم باللعاب،

ويابانيًّا وإنجليزيًّا)، خاصة الهولندي، حيث حوربت العربية وبدلت الأبجدية الإندونيسية التي كانت تكتب بها بأخرى لاتينية، وأنشئت المدارس العامة لإزاحة المدارس الدينية عن توجيه إستراتيجيات التنمية عن طريق نخب لم تتشرب العربية ولا الوحي؛ على الرغم من كل هذا، إلا أن الفترة الممتدة منذ الاستقلال عام (١٩٤٥م) وحتى الآن، كانت كافية لإحداث نقلة نوعية في الحضور العربي في إندونيسيا، إن أُحسن استثمار الإمكانات المتوفرة، وإن قام كل طرف من الأطراف المعنية بدوره، وعلى رأسهم الدول العربية تأكيدًا. وفي هذا السياق، ومما يجدر التنويه به، أن درس العربية قد دخل مرحلة جديدة في إندونيسيا، جنبًا إلى جنب مع العملية التعليمية كلها، منذ أن أصدرت المحكمة الدستورية العليا الإندونيسية حكمها الأشهر رقم (١٣/PUU-VII ٢٠٠٨) باعتماد ٢٠٪ من ميزانية الدولة لصالح التعليم، وهو ما أدى، جنبًا إلى جنب، مع صعود جيل جديد من القيادات الشابة الإندونيسية في ظل عصر الإصلاح الديمقراطي، والحوكمة الجيدة، إلى نشوء موجات تحديثية مطردة لعل أهمها التوجه نحو المعيارية والتكاملية في تسيير العملية التعليمية عامة، وفي مجال الدرس العربي بشكل خاص. لكن هذه الموجة الجديدة لم يزل يعترضها الكثير من العوائق لعل أهمها ضعف البنى التحتية (من موارد بشرية وسياسات لغوية) وتخاذل بعض الأطراف المعنية مثل الدول العربية، كما سيلي توضيحه لاحقًا في المقدمة الرابعة.

وعجزوا عن التفاهم مع بعضهم البعض، ومن ثم أجهض الاختلاف اللغوي الاتفاق الموقفي والتعاون الفعلي.

إن المتأمل في أحوال الفاعلين والمهتمين باللغة العربية في إندونيسيا خاصة، وفي العالم عامة، وفي القلب منه العالم العربي، ليجد جملة من أبراج بابل المجهضة تلك يترنح منها الواحد تلو الآخر، وما ذلك إلا لأننا افتقدنا لغة الخطاب المشتركة؛ تلك اللغة التي تضمن «قواسم مشتركة صغرى» حول طرق تصورنا للمنظومة اللغوية ومنظومة تربيتها ومقاصدهما في ضوء علاقاتهما البينية من جهة، وعلاقة «منظومة تربية اللغة» بالمنظومة الأم «المنظومة الثقافية»، وعلاقة تلك الأخيرة بالمنظومة العامة للتنمية الحضارية لإنسان اللغة العربية. وكل تلك المفقودات هي ما تحاول هذه الدراسة المتواضعة العثور عليها مجتهدة لا تألو جهدًا. هذا، ويوضح الشكل (١) أدناه أهمية بناء قاعدة مشتركة للتفاهم بين أطراف الحوار.



شكل (١)

طبقاً للرؤية المتواضعة لهذه المقالة، ينبغي الشروع في بحث الخط الأفقي الخط الواصل بين الطرفين (أ) و (ب) قبل بحث الخطين الواصلين في كل طرف وموضوع الحوار (مواقفهما تجاه الموضوع)، وقبل الخطوط المتقطعة في المتصف (الحوار بين موقفي الطرفين تجاه الموضوع)

١,٥. أبراج بابل في عالم البحث والحوار العلميين حيال العربية في إندونيسيا من واقع المؤتمرات الدولية المنعقدة بها:

١,٥,١. مؤتمرات اتحاد مدرسي اللغة العربية (الجامعيين) بإندونيسيا:

اتحاد مدرسي اللغة العربية (الجامعيين) بإندونيسيا، هو منظمة مهنية تجمع في

عضويتها أعضاء هيئات التدريس الجامعية الفاعلين في حقل اللغويات والآداب وتعليم العربية في إندونيسيا في كليات كالتربية والآداب وغيرها. ويقيم الاتحاد مؤتمرًا دوليًّا سنويًّا يدعى إليه باحثون (أعضاء هيئات تدريس جامعية غالبًا) من شتى أرجاء المعمورة. ويبلغ متوسط حجم المشاركة السنوية، في العينة الخاضعة للبحث، نحو مئة باحث، ٣٠٪ تقريبًا من الإندونيسيين. وأكثر المشاركات الأجنبية من الدول العربية وعلى رأسها السعودية والدول الإسلامية غير العربية وعلى رأسها إيران. والجدول رقم (١)، الملحق بهذه المقالة، يوضح حجم المشاركة الإندونيسية والأجنبية في العينة الخاضعة للبحث، وهي عينة تضم الأبحاث المقدمة إلى أربعة مؤتمرات دولية حول العربية عقدت في إندونيسيا في المدة من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٣م.

جدول (١)

عدد المشاركين من خارج ومن داخل إندونيسيا

مسلسل	المؤتمر	عدد المشاركين	عدد المشاركين من خارج إندونيسيا	عدد المشاركين من داخل إندونيسيا
١	اللغة العربية بين الانقراض والتطور (جامعة الأزهر، جاكرتا، ٢٠١٠)	١١٦ (١٠٠٪)	٨٨ (٧٦٪ تقريبا)	٢٨ (٢٤٪ تقريبا)
٢	دور اللغة العربية في البناء الحضاري (جامعة سونان كاليجاكا وجامعة كادجه مادا، يوكياكرتا، ٢٠١١)	١٢٩ (١٠٠٪)	٨٥ (٦٦٪ تقريبا)	٤٤ (٣٤٪ تقريبا)
٣	التجديد في الدراسات العربية-حالة الحقل (جامعة إمام بونجول، بادانغ، ٢٠١٣)	٧٨ (١٠٠٪)	٥٥ (٧١٪ تقريبا)	٢٣ (٢٩٪ تقريبا)

مسلسل	المؤتمر	عدد المشاركين	عدد المشاركين من خارج إندونيسيا	عدد المشاركين من داخل إندونيسيا
٤	انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم قديما وحديثا (جامعة إندونيسيا، جاكرتا، ٢٠١٣)	٦٣ (١٠٠٪)	٤٠ (٦٣٪ تقريبا)	٢٣ (٣٧٪ تقريبا)
المجموع	٤ مؤتمرات	٣٨٦ (١٠٠٪)	٢٦٨ (٦٩٪ تقريبا)	١١٨ (٣١٪ تقريبا)

ومنذ نشأته في عام ١٩٩٩م أقام الاتحاد ثمانية مؤتمرات دولية من أهمها مؤتمر عن اللغة العربية والقرآن وتفسيره، وعن اللغة العربية وتحديات العولمة، واللغة العربية بين تحدي الانقراض وفرص التطور، ودور اللغة العربية في البناء الحضاري، والتجديد في الدراسات العربية–حالة الحقل. والاتحاد في حالة تطور دائم سواء لجهة الكم (عدد أعضائه وعدد المؤسسات المتعاونة معه)، أو الكيف (إعادة صياغة رؤيته وإستراتيجية عمله). فحسب آخر دليل تعريفي له، أعاد الاتحاد ترسيم أدواره ليكون، إلى جانب دوره الأساسي كمنظمة مهنية، منتدى تعاوني، وجماعة دفاعية، وشبكة معلوماتية تواصلية، وهو ما ينبئ بتطور الرؤية وخطة العمل الخاصة بالاتحاد.

١,٥,٢. كيف تؤثر المؤتمرات الدولية في الحضور العربي بإندونيسيا؟

بداية، ينبغي ترسيم خطوط التأثير والتأثر بين تلك المؤتمرات كأنشطة علمية دولية، وبيئة العربية في إندونيسيا؛ لغة وثقافة وحضارة. نحاول ترسيم هذه الخطوط اجتهادًا مبنيًّا على الخبرة وعلى المنطق، وذلك في ظل حالة عامة من الغموض التي تكتنف أمور العربية في إندونيسيا نظرًا لندرة الأبحاث والدراسات المختصة، بما فيها شبه انعدام للبحوث المتعلقة بأثر تلك المؤتمرات على البيئة اللغوية والثقافية والحضارية العربية في إندونيسيا.

▪ إن معظم الأوراق لا تتخذ من الحالة الإندونيسية موضوعًا لها؛ لأن معظم المشاركين هم من غير الإندونيسيين (٧٠٪ تقريبًا)، ويندر أن نجد لديهم اهتمامًا أصيلًا (اهتمامًا يتبعه عزم للمشاركة) بما يجري في إندونيسيا. أضف إلى ذلك أن معظم الأوراق الإندونيسية المقدمة تميل إلى تقديم أوراق عن موضوعات لغوية، أو تربوية لا تتأسس على بحوث حقلية. والجدولان (٢) و(٣) الملحقان بهذه المقالة يحويان ثبتًا بعناوين الأوراق التي خضعت للبحث، مقسمة إلى أوراق من خارج إندونيسيا، وأوراق من داخل إندونيسيا بالترتيب.

▪ وعلى الرغم من هذا، تشكل تلك الأوراق، والمناقشات التي تدور حولها، جانبًا مهمًّا من الأدبيات «العلمية» التي سيرجع إليها الباحثون الإندونيسيون لاحقًا. ويتمايز هذا الرجوع بحسب الموضوع. ففي الموضوعات الخاصة باللغويات التقليدية للعربية يكثر الرجوع إلى المراجع العربية كأساس تنهض عليها الأعمال البحثية. وأما الموضوعات المتعلقة باللغويات الحديثة وتعليم اللغة للناطقين بغيرها عامة، فيشكل هذا الرجوع، غالبًا، رجوعًا «تعضيديًّا» لآرائهم السابقة؛ تلك الآراء التي ترجع غالبًا للمراجع الغربية (التي يجيدون قراءتها بشكل أفضل من العربية، وتستهويهم كما تستهوي الباحثين العرب)، أو الخبرات التقليدية، أو المباشرة. وعلى الرغم من كونه رجوعًا تبريريًّا، إلا إنه مهم بالنسبة للباحث الإندونيسي، لأنه يأتي من «صاحب اللغة».

▪ وهناك تأثير آخر غير التأثير المتوقع على عالم البحوث والنشر العلمي، وهو التأثير الثقافي–الحضاري للاحتكاك بهذا العدد من العرب، الذين يشكلون نخبة ثقافية ممثلة لبلادهم؛ احتكاك يتم مع نخبة إندونيسية ثقافية أيضًا. إن هذا الاحتكاك بين النخب وما ينتج عنه من تناغم، أو تعارض ليتوقع منه أن يسهم في رسم صورة إندونيسيا والإندونيسيين عند العرب، وصورة العربية والعرب عند الإندونيسيين، بما في ذلك امتدادات تلك الصورة ثقافيًّا وحضاريًّا.

▪ إذن فتأثير تلك الأوراق والحوارات، على بيئة تربية اللغة العربية، رغم أن قسمًا منه هو من قبيل التأثير المعضد اللاحق، يُعَدّ تأثيرًا ذا دلالة ينال به الباحث الإندونيسي (الفاعل لاحقًا) في حقل العربية شرعية لا ينالها من المصادر الأخرى، إضافة إلى بناء تصورات الطرفين عن بعضهما البعض. ومن هنا أهمية الاهتمام بتلك

المؤتمرات والحوارات المصاحبة لها؛ لأنها تسهم في «تشكيل المناخ العام» للحضور العربي في إندونيسيا. فإن أتت المشاركات العربية في تلك المؤتمرات ذات رؤية واضحة، تصدر عن التزام أصيل بقيم الثقافة الإسلامية العربية، وتنهج نهجًا معرفيًّا متكاملًا، وتقصد بجدية لإعادة تعريف دور اللغة العربية في إحياء ثقافي-حضاري حقيقي؛ إن أتت المشاركات العربية في المؤتمرات المنعقدة في إندونيسيا على هذا النحو، فإن هذا سيثمر حضورًا عربيًّا مستدامًا وفعالًا، وإن لم تكن كذلك فالعكس أيضًا صحيح.

وفي هذا السياق ينبغي التنويه بمبادرة مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز في إقامة شهر للغة العربية بإندونيسيا وتكريم أصحاب الفضل على مسيرة العربية بها؛ لعل هذه المبادرة تكون فاتحة خير لقيام الباحثين العرب بأبحاثهم في إندونيسيا، دعمًا للبنية التحتية اللغوية والتربوية معلوماتيًّا وبشريًّا؛ شريطة أن يتحلى الباحثون العرب بالعُدَّة المعرفية والتزكوية اللازمة للقيام ببحوث أصيلة جادة متكاملة معرفيًا.

١, ٥, ٢. حالة عامة من «الزيغ» و «الانكفاء» تغشى الملتقيات الدولية حول العربية في إندونيسيا

لقد أتيح للكاتب فرصة الاحتكاك المباشر مع ذلك العالم من خلال تعاونه مع «اتحاد مدرسي اللغة العربية الجامعيين بإندونيسيا». ومن واقع مطالعته ما يربو على الأربعمئة ورقة بحثية ذات صلة، يستطيع الكاتب الجزم بأن هناك حالة عامة من «الزيغ» و«الانكفاء» تغشى ذاك العالم؛ عالم البحث والنشر العلمي حول العربية وقضاياها من خلال المؤتمرات الدولية في إندونيسيا؛ تلك اللقاءات التي يفترض أنها حوارات ذات جودة عالية حول العربية وقضاياها.

> هناك حالة عامة من «الزيغ» و «الانكفاء» تغشى عالم البحث العلمي في العربية وقضاياها إندونيسيًّا؛ يقدم القدوة فيها، من أسف، الباحثون العرب!

ونقصد بالزيغ ميلًا عامًّا عن الالتزام بالقضايا المطروحة للمؤتمر، رغم أن هذه القضايا هي مدعاة لمواجهة التحديات الحقيقية التي تواجه العربية. ولدى محاولة البعض البقاء على مسافة قريبة من تلك القضايا، فيتم، غالبًا، من خلال «الانكفاء» على التفاصيل الدقيقة بعيدًا عن رسم الصورة الكلية وبيان مسارات التأثير والتأثر داخلها وخارجها، أو الهروب إلى الإسراف في التعميم والتسطيح.

وهناك بعد آخر لذلك الزيغ، وهو الزيغ عن بَدَهِيَّات ما يفترض أنه «معايير متفق عليها» للبحث العلمي؛ وأهمها أصالة البحث العلمي الخاص باللغة العربية. فمن أوجه تلك الأصالة أن يظهر صوت الباحث واثقًا حاملًا للجديد في غمرة الأصوات الصائلة والجائلة في ورقته البحثية. ومن أوجه تلك الأصالة أن يبذل الباحث جهدًا معقولًا في ربط البحث اللغوي والتربوي العربيين بالموروث العلمي الثقافي-الإسلامي؛ دون أن يعني ذلك، بالتأكيد، غض الطرف عن الراهن ومتغيراته العلمية والعملية. إن ما ننتقده في هذا النوع من «الزيغ» هو غلبة الاستعارة عامة، والاستعارة المنهجية من المناهج الغربية خاصة، على البحث العلمي حول العربية وتعلمها في إندونيسيا خاصة.

إن الأبحاث المقدمة لمؤتمرات عنونت خِصِّيصَى لمواجهة التحديات الحقيقية التي تواجه العربية، لم يتوجه معظمها لتلك التحديات مباشرة. فالمؤتمر الذي انعقد بجاكرتا واستضافته جامعة الأزهر (ليس لها ارتباط بجامعة الأزهر المصرية) عام ٢٠١٠م، وكان عنوانه «العربية بين الانقراض والتطور: تحديات وتوقعات»[1]، والذي قدم له نحو مئة وعشرين ورقة بحثية، وعلى الرغم من خطورة العنوان المطروح، إلا أن الأوراق التي تجاسرت على مواجهة التحدي المطروح والاشتباك معه مباشرة لم تتعد الورقة الواحدة، أخذًا بالاعتبار أن أكثر المشاركين كانوا من الباحثين العرب، الذين تقدموا مسيرة «الزيغ» و «الانكفاء» تلك!

١, ٥, ٣. اعتبارات عملية، نعم.. ولكن!

نعم، كانت هناك عناوين على صلة غير مباشرة، لكنها قوية، بالعنوان المطروح مثل

١- فيصل هيندرا عبد الرحمن وآخرون (محررون)، اللغة العربية بين الانقراض والتطور-تحديات وتوقعات، مؤتمر دولي منعقد في جامعة الأزهر الإندونيسية بجاكرتا، يوليو ٢٠١٠م

«صعوبات تعلم العربية وتعليمها في عصر التقنية»[1]، ومثل «إستراتيجية النهوض بالدور الحضاري للغة العربية»، و»قضية قدرة العربية على الوفاء بمطالب الحضارة الحديثة»، و»الدعوات الهدامة للنيل من اللغة العربية»، و»أزمة اللغة العربية في الشرق الأوسط»، و»تأثير الأزمات السياسية في تطور العربية ونهضتها» و» اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها»؛ لكن تلك العناوين، فضلًا عن كونها قليلة، لدى الدخول في عمقها البحثي، نجدها قلما تتطرق إلى إشكال «الانقراض» في مقابل «التطور» عن طريق تحليل كل من المفهومين وبيان دلائله الواقعية من عدمها، وربط ذلك كله بالقيم الجوهرية للعربية والمثال الثقافي-الحضاري الإسلامي، مربوطة بالسياق الثقافي-الحضاري الراهن والمتوقع، وذلك فيما يخص المجال المبحوث.

> نعم.. هناك اعتبارات عملية يمكن لأجلها قبول بضعة أوراق ليست على اتصال وثيق بعنوان مؤتمر علمي ما، لكن أن يصير هذا هو الغالب، فهو، لا ريب إخفاق في التواصل وزيغ عن مواجهة التحدي

نعم، إن الأوراق المقدمة في المؤتمرات غالبًا ما تكون صغيرة الحجم مقارنة بالمقالات المطولة والكتب. لكن، يفترض من جهة أخرى، أن تمثل هذه الأوراق عرضًا لنتاج أبحاث قام بها الباحثون، وأفكار أصيلة جادت بها قرائحهم، ومناهج كانوا هم مساهمين في صوغها، ومن ثم لا ينبغي أن تحوي الورقة كل شيء، بقدر ما تعرّف بالصيرورة والمسيرة البحثية المعينة. ومن قبل كل هذا، ينبغي أن تكون تلك الأبحاث، أو أوراقها المعروضة «على مستوى التحدي المطروح»؛ وفق أولويات تعكس صفاء الذهن وأصالة الروح في مواجهة السياق الثقافي-الحضاري المعيّن، دون زيغ عن تلك الأولويات ودون انكفاء على التفاصيل الدقيقة التي تغيّب الوعي وتوهن الهمم.

فمعظم الأوراق المقدمة للمؤتمر المذكور قد جاءت مصابة بالزيغ الذي رصدناه،

١- تعمدنا ذكر عناوين الأوراق دون ذكر أسماء مؤلفيها دفعًا للحرج.

ويتضح ذلك من متابعة عناوين مثل: مساهمة الشاعر حسن الأمراني في غرس قيم المبادرة وتزكية النفس لدى الشباب، والخطاب الديني التربوي المعاصر، ومساهمة الأدب العربي المعاصر في غرس قيم المبادرة والقيادة لدى شباب المسلمين، وتلقي الشعر الأندلسي في صفحات الإنترنت الإسبانية: نونية ابن عربي أنموذجًا، وقراءة نقدية في ديوانه أحلام صغيرة للشاعر عارف خضيري، و«جيش التوشيح» لابن الخطيب بين تحقيقين: هلال ناجي وألن جونز، والأفعال التي يتبعها حرف جر في اللغة العربية: معناها ومبناها، وموقف الجاحظ من الترجمة، ومن سياقات الدلالات الضمنية في التواصل المنطوق، والنظريات الدلالية في ضوء علم اللغة، والأدوات الناسخة (إن وأخواتها) في اللغة العربية والإندونيسية: دراسة تحليلية تقابلية، ودور الجانب الصوتي في تأدية معنى الألفاظ العربية ووضوح دلالاتها، وتعليم اللغة العربية للمبتدئين في إندونيسيا بغناء وأغنية، ورؤية تحليلية في الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية في بروناي دار السلام، ورسم الخريطة الذهنية كإستراتيجية التعلم الإيجابي في تعليم اللغة العربية، والتعليم الإلكتروني ودوره لمعلمي اللغة العربية، وإشكالية أصوات المد في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومهارات الإصدار في اختبار العين للكفاءة اللغوية، وتجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الإفادة من فن المناظرة العربية في تحسين الأداء اللغوي لدارسي اللغة العربية، والأنساق الفكرية للرواية السعودية: قراءة ثقافية، وتاريخية النص الديني في الميزان الأصولي، وأتشيه (منطقة في إندونيسيا) في نظر الأدباء، وبين مقررات النظام ومتطلبات السياق في الخطاب القرآني، والأدب العربي بين الأصالة والمعاصرة، والفصاحة والمنهج المعياري في مجتمع اللغة العربية، والعاطفة من الشخصية الرئيسة في رواية قاتل حمزة لنجيب الكيلاني، والاقتصاد اللفظي ودوره في توليد الصيغ دراسة صوتية دلالية على النهاية لابن الأثير.

نعم، إن من العرف المقبول أن يتم قبول بعض الأبحاث التي لا تمت مباشرة لقضية المؤتمر الأصلية؛ تنشيطًا لحركة النشر العلمية وتحقيقًا للتراكم المطلوب لتحقيق التغير النوعي المنشود، لكن أن تصير هذه الأبحاث هي الأغلبية، فهو لا ريب نوع من «الزيغ» عن اللغة المشتركة، وعن مواجهة التحدي، ناهيك عن الزيغ المنهجي باتباع مناهج مستوردة أحادية غير منظومية.

ونعم، إن من تلك الأبحاث المقدمة أبحاثًا غاية في الجدة والاجتهاد، لكنها أتت «مزاغة» عن جوهر التحدي المطلوب: انقراض اللغة، أو تطويرها. إن عناوين مثل «الاقتصاد اللفظي ودوره في توليد الصيغ...» لهو بحث جاد مجتهد يصدر عن باحث لا يقل اجتهادًا (تشرفت بمعرفته شخصيًّا)؛ لكنه، من أسف، يسترسل في التفاصيل اللغوية الدقيقة محجمًا عن موضع الوجهة الاقتصادية للألفاظ تلك في سياقها الحضاري الراهن وقاية من «انقراض العربية» وسبيلًا «لتطويرها»؛ كأن يوضح كيف يمكن لتلك الوجهة الاقتصادية اللغوية تنقيح ألفاظ إعلامنا وإبداعنا الراهن، أو توليد مصطلحات جديدة اقتصادية عربية تعصم إنسان اليوم من الانجراف نحو الاستهلاكية والربوية والميسرية التي تهدد بعنف منظومتنا الاقتصادية اليوم، وتكون في الوقت ذاته خفيفة على اللسان والآذان، وكيف يمكن لهذه المصطلحات أن تجد طريقها نحو الذهنية المعاصرة نقدًا وتكاملًا.

وإن بحثًا بعنوان «رسم الخريطة الذهنية...» هو الآخر يعبر عن توجه عصري يربط بين علوم المخ والنفس واللغة والتربية (اتجاه التكامل المعرفي)، ويؤمل منه إعادة الاعتبار لمسارات التفكير الدلالي الأصيلة في اللغة العربية، تلك المسارات التي يمكن التعويل عليها اليوم لاستنقاذ العربية من كبوتها عن طريق إيضاح كيف يشكل المفهوم العربي شبكات من المعاني تعكس أرقى أشكال التفكير العلمي العصرية (المنظومية)؛ لكن الباحثة مقدمة هذا البحث لم تتجرأ على دفع الموضوع إلى نهاياته المنطقية المتعلقة بعنوان المؤتمر، ولم تتطرق بشكل كافٍ إلى المنظومة التي ينبغي أن تتواجد فيها الخرائط الذهنية كي تثمر النتائج المرجوة.

ومما غاب حقًّا عن ذلك المؤتمر، إلا من ورقة يتيمة (تأثير الأزمات السياسية في تطور اللغة العربية ونهضتها...)، البعد السياسي-اللغوي والسياسي-التربوي، والذي يؤثر أيما تأثير على راهن العربية داخل وخارج أراضيها؛ انقراضًا، أو تطويرًا. فمن غير سياسة عامة (اقتصادية خاصة) متحيزة للعلاقات مع المحيط العربي-الإسلامي، وسياسة ثقافية وسياسة لغوية عربية خاصة داعمة، ستصاب كل الجهود، مهما كانت شاقة ومجتهدة، بالكلل والاختناق. ففي بلاد لا يكاد ميزانها التجاري مع دولة عربية كبيرة كمصر يتجاوز المليار ونصف دولار سنويًّا، أنى للغة العربية أن تطور وتثمر؟

ومما غاب أيضًا، إلا من ورقة يتيمة كذلك، علاقة العربية بإنتاج العلوم خاصة، وبالحالة الحضارية الراهنة عامة؛ لأن أزمة العربية الحقيقية هي أزمة الإنسان العربي، فمن غير إنتاج معرفي وتقني يقوم به العرب، ويخدّم على مقاصدهم الثقافية- الحضارية، ويستجيب، بصدق، للتحديات الإنسانية والبيئية المطروحة بقسوة هذه الأيام؛ من غير هذا الإنتاج يصعب الحديث عن أي أفق لتطوير العربية.

١ , ٥ , ٤ . وماذا عن الأوراق الإندونيسية؟

١ , ٦ . عن أي قواسم مشتركة نتحدث؟

وعيًا بواقع التشتت الذي تحياه حواراتنا حول العربية، والذي اتضح من الحضور الهزيل للعربية في إندونيسيا (١ , ٣) ومن «زيغ» الأنشطة البحثية حول العربية عن مواجهة تحدياتها الحقيقية (١ , ٥ , ٢، ١ , ٥ , ٣)؛ تسعى هذه المقدمات لتأسيس حوار أكثر علمية وتكاملًا وأصالة وجدية واستدامة حول مستقبل العربية في إندونيسيا؛ حوار يسعى جاهدًا لتفعيل المقاصد الثقافية-الحضارية الإسلامية الكبرى، وفي القلب منها مقاصد اللغة العربية، في بيئة محلية وعالمية تزداد تداخلًا وتشابكًا، وتمور بتحولات عميقة في الديمغرافيا والجيوبوليتيك والاقتصاد والثقافة والهويات والحدود. وبناء عليه، فإن القواسم المشتركة محلّ الحديث هي قواسم تحدد ما هو العلمي؟ وما هو العلمي المتكامل؟ وما هي الأصالة؟ وما هي الجدة؟ ولماذا تعد هذه الأمور مهمة في السياق الثقافي-الحضاري الراهن؟ وما هي أهم تحديات هذا السياق؟ وما العيب في أن ندير حوارًا ينطلق من الظنون والأهواء وينتهي باتباع السائد؟ وما الخطأ في أن نبحث وندقق علميًّا في اللغة العربية وعلومها دون أن يتكامل ذلك مع المعرفة العلمية عن سياقاتها الثقافية- الحضارية؟ وما الشائن في أن نأتي من كل هذا طرفًا يتكرر بشكل موسمي من دون استدامة؟ وما الداعي أصلًا لنقد السائد في حقل العربية وعلومها؟ ولماذا ينبغي توسيع الحوار ليشمل قضايا أكبر من المعجم والنحو والصرف والبلاغة والإملاء والتبيين والبيان؟ ومن قبل كل هذا، ما هي المقاصد النهائية للتفكير، أو التواصل بالعربية، أو تعلم أي منها؟ أي نفع سيعود على الإنسانية، وعلى بيئتها الكونية، عندما يتعلمون هذه اللغة؟

المقدمة الثانية: عظم الأمانة يستوجب الحضور (الحضارة) باستدامة

وهي مقدمة في ضرورة الاجتهاد واستدامته عند التعامل مع العربية وقضاياها.

٢ , ١ . خلق الله عظيم، يستحق التوقف مرارًا، ويدفع للشهود والحضور:

لا يسع متأمل في خلق الله سبحانه، إن سلمت سريرته، إلا التوقف مرارًا؛ توقف يدرك فيه عظم وتعقد الكيفية التي خلقت بها المخلوقات، وتوقُّف آخر يسأل فيه عن علة هذا التعقد وتلك العظمة، وتوقف ثالث يستفسر فيه عن المطلوب منه تجاهها. كيف لا؟ وهو يمضي وبين جنبيه منظومة حيوية معقدة تحوي ما يزيد على خمسة وسبعين تريليونًا[1] من الخلايا، تنتظم في منظومات فرعية للتوصيل العصبي، ولتدوير الدماء، وللتنفس، وللتكاثر، وللهضم،... وحتى للدفاع عنه، وكل منها قد علم دوره وحدوده يمارسها بعلم الإنسان أحيانًا وبدون علمه غالبًا.

لا يحتاج الإنسان السويّ لكثير جهد ليدرك مع تلك التوقفات عظم الأمانة الملقاة على عاتقه ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ [الأحزاب: ٧٢] بمنحه أمانة الوعي الحر وبتسخير الموجودات جميعًا له ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الجاثية: ١٣]، رغم أن عظمة خلقها لا تقل عن عظمته، بل تفوقه ﴿لَخَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ النَّاسِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [غافر: ٥٧].

وبناء على ذلك تراه (الإنسان السويّ) ذا عزم أكيد على ألا يخيب ظن الله سبحانه فيه، وذلك من خلال القيام بالأدوار المرسومة له أحسن قيام. فتراه العابد الشاكر لربه، الفالح المزكي لنفسه، المستخلف بعدالة مع بيئته الاجتماعية، المعمر بتوازن لبيئتيه الطبيعية والصناعية. وما كل هذه الأدوار إلا تجليًّا لشهود الإنسان الرباني للغيب، وحضوره (حضارته) بذلك الشهود في الزمان والمكان.

1- «cell.» Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Ultimate Reference Suite. Chicago: Encyclopædia Britannica, 2014.

٢,٢. خلق الله منظومي متآزر يستلزم مسلكًا متكاملًا:

ولا يعتبر نمط الشهود والحضور هذا نوعًا من المعيارية (normality) المنفصلة عن الواقع. لا.. إن الواقع داخل وخارج الإنسان يثبت أن الأمانة التي عهد إليه الحفاظ عليها وتنميتها تلك تنتظم فيما بينها بعلاقات متداخلة تأخذ شكل التآزر بين الطبيعي والنفسي والمجتمعي والصناعي ومن قبل كل هذا «الإلهي». فخذ مثلًا موضوع هذه المقدمات وهو «اللغة» عامة، واللغة العربية خاصة. فاللغة، كي تتحقق فكرًا وسماعًا وكلامًا وقراءة وكتابة، يلزمها من داخل المنظومة الطبيعية أجهزة حيوية كالأذن (للسمع)، والعين (للقراءة)، والحنجرة واللسان والأسنان والشفتين (للكلام)، واليدين (للكتابة)، والجملة العصبية وفي مقدمتها المخ (لإدارة هذا كله). ويلزم اللغة من داخل المنظومة النفسية جملة من العمليات الإدراكية على رأسها التجريد والتعميم والترميز. ويلزم اللغة من داخل المنظومة الاجتماعية تربية وتعليم يضمن تناقل الموروث اللغوي وتطويره باستمرار. ويلزم اللغة أخيرًا من داخل المنظومة الصناعية وسائط مسموعة ومرئية ومنظومات تعليمية وبنى تحتية وغيرها. ومن قبل كل هذا، لزم خالق رحمن بديع عليم لرعاية كل ذلك. ومن أجل حضور (حضارة) لغوي مستدام، ينبغي أن يحوي الحوار حول ذلك الحضور اهتمامًا متوازنًا بكل تلك المنظومات وعلاقاتها البينية.

> كي تتحقق اللغة (فكرًا وتبينًا وبياناً) يلزمها منظومة متآزرة تضم الحيوي والنفسي والاجتماعي والثقافي والحضاري. ومن أجل هذا، لزم أن يكون الحوار الجاد حول العربية حوارًا متكامل المعارف متآزر الجهود؛ أو بالأحرى: منظوميّ!

٢,٣. الإنسان الرباني ذو حضور (حضارة) أصيل متكامل مستدام:

ثم إن نظرة فاحصة على حضور (حضارة) هذا الإنسان الرباني في الزمان والمكان تجعلنا ندرك أنه حضور أصيل (يُرجع الأمور لعللها الأولى: الخالق سبحانه) من جهة، وحضور متكامل يتكامل فيه الإنسان مع بيئته النفسية والطبيعية والصناعية والاجتماعية من جهة

أخرى. ولعل هذا الحضور الأصيل المتكامل هو الضمانة الأكيدة لأن يستديم هذا الحضور في عالم الغيب (البرزخ والآخرة)، حتى بعد توقف حضوره في عالم الشهادة.

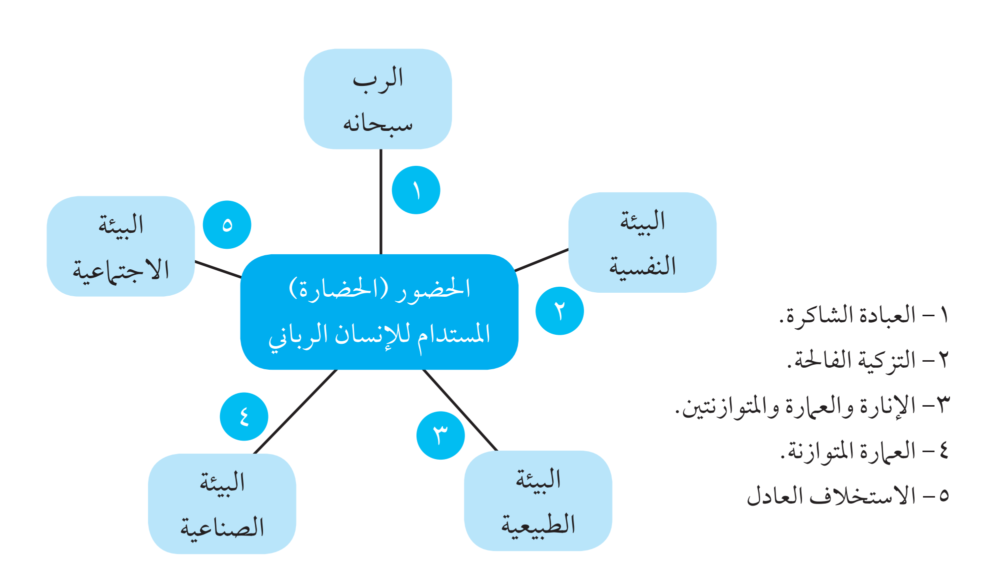
هذا، ويشيع في الخطاب الإسلامي الإندونيسي تعبير «حبل من الله وحبل من الناس» تعبيرًا عن هذا الحضور الأصيل التكاملي للإنسان الرباني، وهو التعبير المشتق من الآية الكريمة ﴿ضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ الذِّلَّةُ أَيْنَ مَا ثُقِفُوا إِلَّا بِحَبْلٍ مِّنَ اللَّهِ وَحَبْلٍ مِّنَ النَّاسِ...﴾ [آل عمران: ١١٢]. وبغض النظر عن جدارة اتخاذ تلك الآية كأساس للتنظير للحضور الأصيل المتكامل، فإن جملة «الحبال» التي يجب على الإنسان الرباني مدّها، في الحقيقة، خمسة حبال، وليس اثنين فقط. إنه نمط الحضور الذي يضمن الاستدامة بوصله حبالًا خمسة مع منظومته الوجودية؛ حبلًا مع الله سبحانه (بوصفه خالقًا وربًّا حيًّا قيومًا) قوامه العبادة الشاكرة[1] من جهة، وحبلًا مع نفسه تزكية فالحة[2] لها من جهة ثانية، وحبلًا مع بيئته المجتمعية استخلافًا عادلا[3] معها

١- يمكن تتبع هذا المعنى من خلال التأمل في الآيات الثلاث التالية: فالخلق للعبادة، والعبادة للتقوى، والتقوى للشكر.
- ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ الذاريات: ٥٦
- ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ البقرة: ٢١
- ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ آل عمران: ١٢٣

٢- يمكن استنتاج هذا المعنى من الآية الكريمة: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا﴾ الشمس: ٩

٣- لدى تتبعنا معاني العلاقة بين الفرد والمجتمع في القرآن، وجدنا أن خير ما يعبر عنها هو معنى «الاستخلاف»؛ حيث يخلف الناس بعضهم بعضًا عبر الزمان وعبر المكان، ويتداولون الموارد الطبيعية والصناعية، من أجل استدامة النوع البشري من جهة (الخلافة عبر الزمان)، ومن أجل تكامل أدوارهم (عبر المكان). ومن أمثلة الخلافة عبر الزمان ﴿وَاذْكُرُوا إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَاءَ مِن بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِي الْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُورًا وَتَنْحِتُونَ الْجِبَالَ بُيُوتًا فَاذْكُرُوا آلَاءَ اللَّهِ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾ الأعراف: ٧٤. ومن أمثلة الخلافة عبر المكان ﴿وَقَالَ مُوسَىٰ لِأَخِيهِ هَارُونَ اخْلُفْنِي فِي قَوْمِي وَأَصْلِحْ وَلَا تَتَّبِعْ سَبِيلَ الْمُفْسِدِينَ﴾ الأعراف: ١٤٢. كما وجدنا أن معيار الخلافة الجيدة هو الحق، وما يتفرع عنه من التزام تجاه الحقيقة ومراعاة العدل ﴿يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾ ص: ٢٦. وسيلي توضيح هذا الأمر عند الحديث عن منظومة الأدوار المتدافعة في البناء الحضاري، في المقدمة الرابعة، وعند الحديث عن مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية في المقدمة السادسة.

من جهة ثالثة، وحبلًا مع بيئته الطبيعية إثارة متوازنة لها من جهة رابعة، وحبلًا مع بيئته الصناعية عمارة لها[1] (كل ما تستحدثه يده من نظم مادية، أو مؤسسية) من جهة أخرى. وكل خطوط التواصل تلك تؤكد على شهوده بعظم الأمانة؛ إذ إن عظمتها في كل ما حوله تستوجب إقامة الحضور تجاهها، بعلاقة متوازنة عادلة، وهو ما يضمن، في التحليل الأخير، استدامة هذا الحضور، والشكل (٢) أدناه يوضح تلك الحبال الخمسة الضامنة لاستدامة الحضور (الحضارة) الإنسانية الربانية.



شكل (٢)
الحبال الخمسة لحضور (حضارة) الإنسان الرباني المستدام في الزمان والمكان

١- يمكن استخلاص هذه المعاني من تأمل الآيات التالية:
- ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ [هود: ٦١]
- ﴿ وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا﴾ [الروم: ٩]
- ﴿وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ. أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ﴾ [الرحمن:٧-٨]
كما يجدر بالذكر أن التوازن في علاقتنا بالبيئة الطبيعية والصناعية مترادف مع العدل في علاقتنا بالبيئة الاجتماعية (﴿وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ﴾ [الرحمن: ٩]

٢,٤. الحضور (الحضارة) المستدام يستلزم الاجتهاد:

في عملهم الرائد «فخ العولمة»[١] يورد المؤلفون الألمان، نقلًا عن ر.باربير، تفسيرًا لسطوة «ثقافة والت ديزني» على الثقافة العالمية بأن ذلك يرجع إلى «ظاهرة قديمة قدم الحضارة نفسها: إنها المنافسة بين الشاق والسهل، بين البطيء والسريع، بين المعقد والبسيط. فكل أول من هذه الأزواج يرتبط بنتاج ثقافي يدعو للإعجاب والإكبار، أما كل ثانٍ من هذه الأزواج فإنه يتلاءم مع لهونا وتعبنا وخمولنا...». وإذا ربطنا هذا الاستنتاج بما سبق من أن الحضور (الحضارة) يتطلب جهد التأصيل وجهد التكامل، وهو ما لا يمكن إنجازه بسرعة ولا ببساطة ولا بسهولة، فإن أمر الاجتهاد، استفراغًا للجهد تأصيلًا وتكاملًا، في التصور الإسلامي يبدو أقرب إلى الفهم وأوجب في الأخذ به، وبخاصة حين استحضار عظم الأمانة.

٢,٥. مسوغات استحضار هذه المقدمة في صدر المقدمات:

وفي مقام الحوار حول العربية ومستقبلها في إندونيسيا لزم استحضار هذه المقدمة، في صدر المقدمات التأسيسية للحوار؛ لأسباب أهمها:

٢,٥,١. عظم أمانة «اللغة» بشكل عام. فاللغة، كما سبق في النقطة (٢,٢)، ظاهرة عظيمة، تحتاج لتحققها لتآزر منظومات عديدة طبيعية ونفسية واجتماعية وصناعية، ومن قبل ذلك كله رعاية ربانية. ومن أجل هذا، لزم أن يكون جهد الفكر والفعل والحوار حول اللغة، عامة، جهدًا ذا شهود وحضور مستدام متكامل يتناسق وعظم تلك الأمانة. فالتعقد البديع في منظومة السمع (الأذن) من أذن خارجية ووسطى وداخلية، وتآزرها مع المخ، ومنظومة الكلام (الحنجرة واللسان والأسنان والشفة) وتآزرها مع المخ كذلك، ناهيك عن منظومة العين والتي تحوي شبكيتها (retina) فقط نحو مئة وسبعة وعشرين (١٢٧) مليون خلية[٢]. هذا التعقيد البديع كيف لا يشهد تجاهه ولا يحضر من أجله

١- هانس وبيترمارتن وهارالد شومان، عدنان عباس زكي (مترجم)، فخ العولمة: الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٣٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: ١٩٩٨، ص ٤١.

٢- طبقًا للبرنامج الحاسوبي التفاعلي The Ultimate Human Body الإصدار الثالث، من Dorling Kindersley.

باستدامة وجهد؟ ناهيك عن تذكر ما لهذه المنظومة الطبيعية من تآزر مع المنظومة النفسية والاجتماعية والصناعية التي سبق الحديث عنها.

٢,٥,٢. عظم أمانة العربية كلغة لم تزل آثار يد الله سبحانه فيها غضة طرية، لغة يمتاز تكوينها بالنظمية الكثيفة، وتمتاز تصوراتها بالعلمية الدقيقة والمثالية الشريفة، ناهيك عما ينطوي عليه نظامها الصوتي من تآلف فريد مع ما يحمله من معانٍ، وما ينطوي عليه نظامها النحوي من منطق واقعي يناسب الواقع في كل حالاته تعقيدًا وتشابكًا. وفي مقابل عظمة تلك الأمانة، لا بد وأن يُري إنسان العربية رب العربية من نفسه خيرًا بأن يتعهدها بجهد تأصيلي منظومي وفعل مجتهد تكاملي، يضمن له ولها حضورًا مستدامًا بين الأمم.

٣,٥,٢. والسبب الثالث لطرح هذه المقدمة في صدر مقدماتنا هو ما غلب على مجتمع الفاعلين والمعنيين والمهتمين بالعربية عامة، وفي إندونيسيا خاصة، من تقليدية بسيطة، ونظرة ذرية، وفعل فردي غير متآزر؛ فعسى أن يكون ائتلافنا على هذه المقدمة مؤذنًا بأن التفكير والتشغيل والتنزيل بشأن العربية ومستقبلها لم يعودوا في حاجة إلى شعارات الرنين وخطابات الطنين وأفعال المواسم، قدر احتياجهم إلى اجتهاد نظري تأصيلي متكامل، وجهاد عملي إستراتيجي متآزر، يناسبان عظم الأمانة العربية، وينطويان على تعقيد (فكر متعدد المتغيرات) ومشقة (اجتهاد) وبطء (صبر)، فلنكن على استعداد! والله المستعان.

٤,٥,٢. والسبب الرابع هو عظم التحديات التي تواجه العربية، والبيئة المتغيرة التي تحيط بها مما لم تألفه النماذج المعرفية المسيطرة على البحث اللغوي الراهن، وهو ما يستلزم وعيًا وحضورًا دائمين، ومن ثم اجتهاد مستدام.

٥,٥,٢. والسبب الخامس، وهو ما سيتم توضيحه بالتفصيل في المقدمتين الخامسة والسادسة، هو ما يتعلق بمقاصدية منظومة تربية اللغة العربية المنشودة في إندونيسيا. فمقاصدية تربية اللغة العربية تعني أن يخدّم تعلم العربية على كل من مقاصد حضور (الحضارة) الإنسان الرباني، فتصير الأسئلة المركزية للنتائج المرجوة من أنشطة التعلم هي: كيف يمكن أن يسهم تعلم العربية في بناء شخصية الإنسان العابد الشاكر؟ وكيف يمكن أن يسهم في بناء الشخصية المتزكية الفالحة؟ وكيف يمكن أن يسهم في بناء الشخصية المستخلفة بعدالة، المثيرة المعمرة لبيئتها بتوازن؟ ومقاصدية العملية

التربوية ليست بدعًا من النظم التربوية؛ فاليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة) تحدد رسالتها في «بناء السلام في عقول الرجال والنساء»[١] (Building peace in the minds of men and women)، كما حددت العقد الماضي كله (٢٠٠٥-٢٠١٤) كعقد «التعليم من أجل التنمية المستدامة»[٢] . وما تعلم العربية من أجل بناء الحبال الخمسة المشار إليها في الشكل (٢) أعلاه إلا تعلمًا من أجل تنمية مستدامة إسلامية! ومما يجدر التذكير به في هذا السياق حالة البحث العلمي حول العربية التي تم عرضها في النقطة (١, ٤) أن التنمية المستدامة اختفت تقريبًا كموضوع مظلي لتطوير منظومة تربية العربية، رغم كونه كذلك على المستوى العالمي.

> مقاصدية العملية التربوية ليست بدعًا من النظم التربوية؛ فاليونسكو تحدد رسالتها في «بناء السلام في عقول الرجال والنساء»، كما حددت العقد الماضي كله (٢٠٠٥-٢٠١٤) كعقد «التعليم من أجل التنمية المستدامة».

٢,٥,٦. والسبب الأخير لاستحضار هذه المقدمة في صدر المقدمات التأسيسية اللازمة للحوار حول العربية ومستقبلها؛ هو أن الرؤى التي نطرحها هي رؤى تأصيلية تكاملية تحتاج إلى جهد ووقت لإدراكها وتشغيلها وتنزيلها، فوضعنا هذه المقدمة في صدر المقدمات كي يعلم القارئ الكريم أنه لا مجال للاستعجال والآنية في تفعيل ما تحويه هذه المقالة المتواضعة من رؤى.

1- http://en.unesco.org/

2- UNESCO, Shaping the Future We Want; UN Decade of Education for Sustainable Development (20052014-) Final Report, (http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Shaping%20the%20Future%20We%20Want.pdf)

المقدمة الثالثة: جودة الحكم على الشيء تتوقف على جودة تصوره، وجودة التصور تتوقف على علمية دلائله ومنظوميتها لجهة المتصوَّر، وتزكية النفس لجهة المتصوِّر

وهي مقدمة في الإدراك العلمي–المنظومي المتزكي بوصفه أفضل طرق الإدراك، أو أقلها احتمالًا للوقوع في خطأ التعميم الكاسح، أو التجزئة المخلة، أو التهويل، أو التهوين، أو المغالطة، وذلك عند استقراء راهن الأمور وامتداداته المستقبلية وجهود تشكيل هذا المستقبل.

٣,١. الحكم على الشيء فرع عن تصوره تكليفًا ووضعًا:

تعتبر مقدمتنا الثالثة هذه تفريعًا من القاعدة الأصولية الذهبية القاضية بأن «الحكم على الشيء فرع عن تصوره»[١]، والتي نقترح مدها لمدى أبعد عن طريق الصياغة السابقة عاليه. والأحكام، كما هو معروف، لا تقتصر على الأحكام التكليفية كالواجب والمندوب والمباح والمكروه والحرام، وإنما تضم أيضًا الحكم الوضعي بأفرعه من سبب وشرط ومانع[٢]. فأن نتحدث عن «أسباب» «وجوب» تطبيق إستراتيجية، أو سياسة، أو برنامج لتنمية اللغة العربية في المستقبل، أو «شروط» تطبيقها، أو «موانعه»، أو استبعاد ما عداها، كل هذا يتوقف على تصورنا للعالم المثالي الذي نطمح لإيجاده للغة العربية وبيئتها، وعلى تصورنا عن واقع العربية بتعقيداته المختلفة، وعلى تصورنا عن الخطوات اللازمة لإعادة تشكيل هذا الواقع وصولًا للمثال الذي نطمح إليه، وذلك من خلال الإستراتيجية، أو السياسة، أو البرنامج التنموي المعين.

إن ثلاثية التصور تلك (تصور المثال، وتصور الواقع، وتصور الطريق الواصل بينهما) لتتوقف جودتها على مدى إحاطتها بعناصر التصور المعين، سواء كان مثاليًّا أم واقعيًّا أم مخططًا. وفي هذا السياق، ينبغي التنويه إلى أن هذه الإحاطة الدالة على «تكامل التصور»

١– ابن النجار، شرح الكوكب المنير، محمد الزحيلي ونزيه حماد (محققين)، مكتبة العبيكان، الرياض: ١٩٩٣، ص. ٥٠

٢– جاسر عودة ، مقاصد الشريعة كفلسفة للتشريع الإسلامي: رؤية منظومية، عبد اللطيف الخياط (معرَّبًا)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت: ٢٠١٢ ، ص. ٢٢١.

و«منظوميته» لا تحدث في فراغ، بل تتأثر بآليات الثقافة السائدة، أو ما يطلق عليه البعض «العقل المكوَّن»[1]، وهو ما سيتم تناوله في النقاط (٣, ٣) و(٣, ٤) و(٣, ٥).

التصور العلمي المتكامل
هو بوابة الشهود والحضور
(الحضارة) الرباني المستدام

٣, ٢. علاقة التصور العلمي المنظومي بالشهود والحضور الرباني المتكامل:

تذكرًا لما مر بنا في المقدمة الثانية من أن عظم الأمانة الإلهية وانتظامها وتآزرها بين حبال خمسة (ربانية، ونفسية، واجتماعية، وطبيعية، وصناعية) يستوجب شهودًا وحضورًا تجاهها مستدامًا يحاول دومًا أن يكون على مستوى تلك العظمة؛ تذكرًا لذلك فإن الشهود والحضور المقصودينِ لا يمكن ولوجهما إلا عبر باب التصور العلمي المتكامل الذي يمكّن صاحبه من الشهود والحضور المتكاملين المذكورين. ولتوضيح هذه الفكرة نضرب مثلًا بقضية اللغة، فالتصور الذي يقدم اللغة على أنها «عملية حيوية» فقط، يختص بها أعضاء الجسم البشري من مخ وعينين وأذنين وحنجرة ولسان؛ إن تصورًا كهذا سوف يحرم اللغة وتطويرها من إسهامات المنظومة النفسية (التجريد والتعميم والترميز) والاجتماعية (تربية اللغة واستخدامها) والصناعية (البنى التحتية والوسائط). وكذا التصور الذي ينظر للغة على أنها «عملية تربوية» فقط، أو نفسية فقط، أو تعتمد برمتها على مدى التطور التكنولوجي فقط؛ كل هذه التصورات المجتزأة تشكل عائقًا دون شهود الإنسان الرباني نحو حضور يتناسب وعظم الأمانة التي ألقيت على عاتقه.

وبناء عليه، فإن التصور العلمي المتكامل يرتبط وثيقًا بالمثال الثقافي-الحضاري الإسلامي، والذي يتجسد فيه الإنسان قائمًا بجملة من الأدوار المتكاملة مع مختلف البيئات التي يحيا بها، عبادة لله سبحانه، وتزكية لنفسه، واستخلافًا مع غيره، وإثارة وعمارة لبيئتيه الطبيعية والصناعية؛ لذا لزم التعرف على التصور العلمي المتكامل في ثقافتنا وحيًا ولغة.

١- محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، دار الطليعة، الطبعة الثانية، بيروت: ١٩٨٥، ص ١٥

٣,٣. التصور العلمي المتكامل في صلب ثقافتنا الإسلامية وحيًا:

والثقافة العربية–الإسلامية، وجوهرها صِنْوَا اللغة العربية والوحي الشريف، هي أكثر الثقافات اهتمامًا بالتصورات المتكاملة عن الظواهر المختلفة حول الإنسان؛ نفسيًّا ومجتمعيًّا، طبيعيًّا وصناعيًّا، وشهادة وغيبًا، كيف لا؟ وثمرة التصور المرجوّة هي توحيد كل التصورات وصولًا لوحدانية الخالق سبحانه، ثم تنزيل هذه الوحدانية أخوة وتعاونًا بين الناس وعمرانًا ورحمة للكون بأكمله. فلا يسع مُطَّلِع على القرآن الكريم والسنة النبوية التغافل عما يحويه هذان المصدران الشريفان من توجيه نحو التصور المتكامل بين مصادر الإدراك (سمعًا وبصرًا وفؤادًا)[١]، وبين العمليات الإدراكية الأساسية للإنسان نظرًا وتفكرًا وتعقلًا وتفقهًا وتذكرًا وتدبرًا وإحاطة[٢] . ومن قبل كل هذا التأكيد على «علمية التصور» و»تفصيله»، وأنه ليس بظنٍّ ولا اتباع

١- ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ الإسراء: ٣٦

٢- ينوه القرآن بكل هذه العمليات العقلية زاجرًا من يعزف عن ممارستها، مما يدل على وجوب ممارستها جميعًا، ويمكن استخراج هذه المعاني من متابعة الآيات البينات التاليات، مع الانتباه للكلمات المكتوبة بخط أسود ثخين.

- ﴿فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ الطارق: ٥
- ﴿أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ الروم: ٩
- ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِم مَّا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ﴾ الروم: ٨
- ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِندَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ الأنفال: ٢٢
- ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾ الأعراف: ١٧٩
- ﴿وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا الْقُرْآنِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ الزمر: ٢٧
- ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ محمد: ٢٤
- ﴿بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ كَذَٰلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الظَّالِمِينَ﴾ يونس: ٣٩

أعمى للهوى، أو للأكثرية، أو للآباء[1]. والوحي أيضًا يوجه نحو التكامل التصوري/ المعرفي بما يتّبعه من طريقة في عرض موضوعات الإدراك من حقائق الوجود ومطالب التدين؛ طريقة عرض تمازج مزجًا بين الشهادة والغيب، وبين ظواهر الطبيعة والنفس والمجتمع والحضارة، بشكل يستعصي على التفكيك[2]. والوحي كذلك يمتلئ بالإشارات والنماذج الداعية إلى تحقيق نوع من «العمران» الذي يحفظ «الميزان» بين الفرد والمجتمع، بين الإنسان والطبيعة، بين الآن وغدًا، بين هنا وهناك. إذن هو دين التكامل بين مصادر التصور/ المعرفة، ومناهجها، وقضاياها، وفاعليها وثمارها.

والوحي كذلك يوجه، بعد هذا التكامل المنهجي في مصادر وطُرق الإدراك وطرْق القضايا، يوجه إلى تحقيق التكامل الشخصي بين ما نعلمه وما نعمله، عبر تجنيب النفس هواها وإقامتها على ما تقتضيه معرفتها وعلومها عبر تحقيق التقوى عبر تزكية النفس، وهو ما يعد شرطًا من شروط تحقق التصور العلمي المتكامل كما سيلي في النقطة رقم ٩,٣ التالية. هذا، والشكل (٣) و(٤) أدناه يوضحان التصور العلمي والتصور المتكامل كما يقدمه القرآن.

١- ينفي القرآن كل مصدر من مصادر التصور عدا العلم، ويمكن استخراج هذا المعنى من متابعة الآيات البينات التاليات:

- ﴿نفي الظن: وَمَا لَهُم بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا﴾ النجم: ٢٨

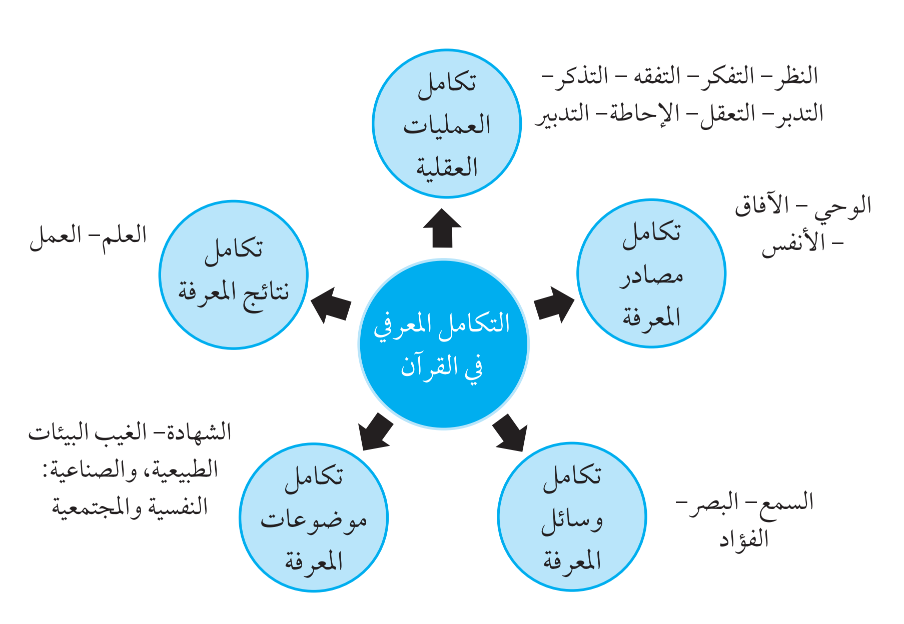
- ﴿نفي الهوى: يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾ ص: ٢٦

- نفي اتباع الأكثرية: ﴿وَإِن تُطِعْ أَكْثَرَ مَن فِي الْأَرْضِ يُضِلُّوكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ﴾ الأنعام: ١١٦

- نفي اتباع التقاليد: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ البقرة: ١٧٠

- نفي اتباع القوى المتغلبة: ﴿إِذْ تَبَرَّأَ الَّذِينَ اتُّبِعُوا مِنَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا وَرَأَوُا الْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ الْأَسْبَابُ﴾ البقرة: ١٦٦

٢- راجع في ذلك ما أسميناه بـ «الطبيعة الجامعة» للبيئة الطبيعية في القرآن، حيث يشكل الحديث عنها رابطة عقد لكليات المعرفة والعقيدة والقيم الإسلامية، وذلك في: علي عبد المنعم، مقدمات لفقه بيئي إسلامي: إعادة الاكتشاف – اقتفاء الأثر – فرص وتحديات خطاب إسلامي بيئي، دورية Millah، المجلد السادس، العدد ٢، فبراير ٢٠٠٧.



٣, ٤ . التصور العلمي المتكامل في صلب ثقافتنا الإسلامية لغة:

والعربية، صنو القرآن داخل المنظومة الثقافية العربية الإسلامية، هي الأخرى لا تفتأ تقدم تصورًا للعالم هو الأكثر تكاملًا مقارنة باللغات الأخرى. ففي اللغة العربية يتكامل البعد المثالي مع الواقعي، وتتكامل الأبعاد الواقعية معًا، جاعلة منها، عن جدارة، نافذة علمية منظومية مثالية على الواقع، كما سيلي الحديث عنه في المقدمة الخامسة عند الحديث عن مقاصد منظومة اللغة العربية. والوحي الشريف يشير إلى خصائص العربية تلك؛ حيث يربطها بالعلم والعقل (الترابط والمنظومية والرشد)[١] والحكمة والتقوى (تكامل العلم والعمل)[٢].

---

١ – العقل في العربية يدل على الربط والإحكام، كما سيلي ذكره تفصيلًا في المقدمة الخامسة.

٢ – يربط القرآن ربطًا مباشرًا بين العربية والعلمية والعقلانية والحكمة والتقوى (المثالية الإسلامية)، ويمكن استخراج هذه المعاني من متابعة الآيات الكريمات التاليات، مع مراعاة الكلمات المكتوبة بخط أسود غامق:

• مجموعة الآيات الدالة على علاقة العربية الإبانة والعلم والتفصيل:

– ﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ﴾ النحل: ١٠٣

– ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ فصلت: ٣

٣,٥. التصور المتكامل في صلب المثال الحضاري العالمي المعاصر:

وإذا كان الوحي الشريف وصنوه العربية، كأساس للمثال الحضاري الإسلامي، يحفزان حفزًا نحو علمية التصور ومنظوميته وتكامله مع العمل في الشخصية السوية، فإن المثال الحضاري العالمي الآخذ في التصاعد الآن، وهو أنموذج التنمية المستدامة، يؤكد هو الآخر[١] على ضرورة التصور المتكامل المنظومي. فالتنمية المستدامة تسعى لضمان حدوث نمو متوازن بين مجالات أربع هي المجال الاقتصادي والاجتماعي والطبيعي والثقافي. وفي الحقيقة، فإن مجالات التنمية تلك ما هي إلا انعكاس للفئات الوجودية الأساسية حول الإنسان، وهي البيئة النفسية (الإنسان الفرد) والمجتمعية (الجماعة) والطبيعية والصناعية؛ والتي لا يمكن ادعاء كونها جديدة من حيث الوجود، وإنما هي جديدة من حيث نوعية الإدراك المحيط بها في تفاعلاتها جميعًا، وليس إدراكها متفرقة معزولة التأثير والتأثر. إن نوعية الإدراك الجديد هذا هو ما يطلق عليه التوجه المنظومي، وهو ما يحتال «تكاملًا معرفيًا» لدى حديثنا عن أنموذج

- ﴿وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا أَعْجَمِيًّا لَّقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ أَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ﴾ فصلت: ٤٤

• مجموعة الآيات الدالة على علاقة العربية بالعقل (ترابط التصور وتكامله):

- ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ يوسف: ٢
- ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ الزخرف: ٣

• مجموعة الآيات الدالة على علاقة العربية بالحكمة والتقوى (المثالية الإسلامية في تكامل العلم مع العمل)، مع ملاحظة أن «الإنذار» هو آلية رئيسة من آليات استجلاب التقوى.

- ﴿وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَاهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُم بَعْدَمَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِن وَلِيٍّ وَلَا وَاقٍ﴾ الرعد: ٣٧
- ﴿وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا﴾ طه: ١١٣
- ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ. عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ. بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾ الشعراء: ١٩٣ – ١٩٥
- ﴿قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ الزمر: ٢٨
- ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّتُنذِرَ أُمَّ الْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنذِرَ يَوْمَ الْجَمْعِ لَا رَيْبَ فِيهِ فَرِيقٌ فِي الْجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِي السَّعِيرِ﴾ الشورى: ٧
- ﴿وَهَٰذَا كِتَابٌ مُّصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيًّا لِّيُنذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَىٰ لِلْمُحْسِنِينَ﴾ الأحقاف: ١٢

١– يجدر بالذكر المسبق أن المثال الحضاري العالمي الآخذ بالتصاعد الآن هو في عملية تقارب مستمر مع المثال الحضاري الإسلامي، وسيجري تفصيل ذلك في المقدمة السابعة.

التنمية المستدامة المعرفي، ويحتال «تآزرًا متوازنًا رحيمًا» لدى حديثنا عن أنموذج التنمية المستدامة قيميًّا[1].

٣,٦. التصور المنظومي كمنهج للتصور التكاملي:

والتصور المنظومي هو أكثر مناهج التصور التكاملي تكاملية حتى الآن من وجهة نظرنا المتواضعة. وهو، بشكل عام، يهتم باتجاهين متكاملين لدراسة الظواهر هما «الشيء في ذاته» و«الشيء في بيئته وسياقاته»، وهو في نفس الوقت منهاج معرفي يتجاوز مثالب الحداثة وما بعد الحداثة معًا، ويتجاوز عيوب الاتجاه الواقعي والاتجاه الاسمي معًا، ويعيد الاعتبار للغائية والمقاصدية، ويعيد الاعتبار لدور الباحث دون أن يفرط في الأساس العلمي للمعرفة، جاعلًا من العملية المعرفية برمتها عملية إنسانية تراكمية متكاملة تقارب الحقيقة كلما توافرت علامات/ آيات/ دلائل عليها، وتتباعد عنها كلما قلت علاماتها، أو مالت معرفتها للواحدية من دون تعدد الأبعاد. وفيما يلي تفصيل لهذه النقاط في إطار وضع أساس معرفي أصيل ومتكامل معًا للحديث عن مستقبل العربية.

٣,٦,١. موقع فلسفة النظم بين فلسفات المعرفة:

- المنظومية كنقد للحداثة وما بعدها:

حسبما يرى جاسر عودة، تعد الفلسفة المنظومية فلسفة ما ما (مرتين) بعد حداثية؛ حيث «تنبذ الفلسفة المنظومية الفكرة الاختزالية الحداثية، والتي تزعم أن كل الخبرات البشرية يمكن أن تحلل إلى مجرد سبب ونتيجة بسيطين، كما تنبذ في نفس الوقت اللاعقلانية والتفكيكية في مدرسة ما بعد الحداثة... فبحسب الفلسفة المنظومية، ليس الكون آلة هائلة محتومة الحركة كما تدعي الحداثة، ولا هو كائن مجهول من الخطأ تعريفه أصلًا كما تدعي ما بعد الحداثة، والتركيب المعقد للكون لا يمكن تفسيره من خلال سلاسل سببية بسيطة من قبيل «ليس السبب سوى كذا»، كما تدعي الحداثة، ولا عبر اللاعقلانية الرافضة لأي فكرة مركزية كما تدعي ما بعد الحداثة... بفضل الفلسفة

١- علي عبد المنعم، من هنا نبدأ: مركز(ية) التنمية اللغوية في إطار التنمية المستدامة، دورية لينغوافرانكا، العدد الأول، ديسمبر ٢٠١٣، جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية، جوكجاكرتا.

المنظومية عاد إلى ساحة المحاورات الفلسفية والعلمية مفهوم الغائية مع كل ظلاله المقاصدية»[١].

- المنظومية كنقد للموقف الواقعي والموقف الاسمي:

ومن جهة أخرى يعد الموقف المنظومي موقفًا ناقدًا من موقفين فلسفيين شائعين هما الموقف الواقعي والموقف الاسمي. «فالموقف الواقعي ينظر إلى الحقيقة الطبيعية على أنها وجودًا واقعيًّا خارجيًّا ومنفصلًا عن وعي الفرد. وأما الموقف الاسمي فيرى أن وجود الحقيقة المادية مشخّص»؛ أي: يولده الوعي العقلي والشعوري للإنسان ليس إلا. أما فلسفة المنظومات فهي تطرح إجابة مختلفة عن وجهتي النظر الواقعية والاسمية السابقتين. ففلسفة المنظومات تعتقد أن «طبيعة العلاقات بين المنظومات والعالم الحقيقي هي «التقابل»؛ أي: أن إدراكنا العقلي والشعوري للعالم من حولنا يكون على هيئة منظومات «تتقابل» مع الواقع الموجود دون أن تنفصل عنه، أو تتطابق معه... لا يشترط أن تتطابق المنظومة المتصورة مع «حقيقة» الموجودات في العالم الواقعي، وإنما المنظومة هي وسيلة «لتنظيم أفكارنا عن العالم الحقيقي».

٣,٦,٢. المنظومية والمثال المعرفي الإسلامي:

كما تمت الإشارة سابقًا، ينهض المثال المعرفي الإسلامي على العلمية والتكامل المعرفي والتزكية. ومن ثم فإن المنظومية، بموقفها الوسطي من الغرور اليقيني الحداثي والعدم اللايقيني المابعد حداثي، يمكن أن تشكل رافدًا مهمًّا لتطوير المثال المعرفي الإسلامي وتجديده وتتميمه لمكارم الأخلاق المعرفية في بيئته المعاصرة. فالمثال المعرفي الإسلامي، الذي يذيل مقولاته دومًا بعبارة «الله أعلم»، رغم التزامه الصارم تجاه العلامات والأدلة كمصدر وحيد للمعرفة الحقة، والمثال المعرفي الإسلامي الداعي لتضافر مصادر المعرفة ومواضيعها وعملياتها الإدراكية، والذي يدعو لتكامل السلوك مع نتاج المعرفة؛ هذا المثال الإسلامي هو بلا شك منظومي وزيادة؛ وتلك الزيادة هي ما يدعو له من انتظام السلوك على مقتضى العلم، أو ما يعرف إسلاميًّا بالاستقامة.

٣,٦,٣. المفهوم العام للمنظومة:

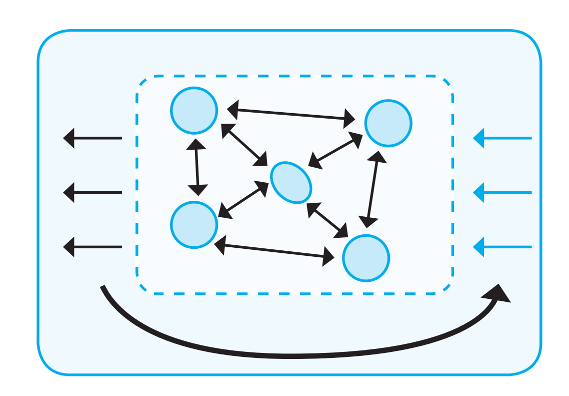
وبشكل عام يمكن تقديم المفهوم الأساسي للنظم من خلال مراجعة لعدد من

١- جاسر عودة، مرجع سبق ذكره، ص ٦٩

الموسوعات ودوائر المعارف العامة مثل Wikipedia[١] وEncarta[٢] و Britannica[٣]، من خلال المقولات الخمس الرئيسة التالية:

- يتكون النظام من عناصر،
- هناك علاقات اعتماد متبادلة (عمليات) بين هذه العناصر،
- هناك قوانين تنظم هذه العلاقات،
- من أجل تحقيق أهداف معينة،
- وأخيرا، يتواجد النظام في بيئة يتأثر بها ويؤثر فيها (مدخلات، ومخرجات، تغذية عكسية).

والشكل (٥) التالي يوضح هذه المقولات مجتمعة.



شكل (٥): المقولات العامة لنظرية النظم

- الدوائر تمثل العناصر الداخلية للمنظومة.
- الأسهم الواقعة بين الدوائر تمثل العلاقات (العمليات) ذات الاعتماد المتبادل بين عناصر المنظومة.
- المربع المتقطع يمثل حدود النظام المنفتح على بيئته.
- الأسهم في جهة اليمين تمثل مدخلات النظام (تأثير البيئة على النظام).
- الأسهم في جهة اليسار تمثل مخرجات (أهداف النظام).
- والخط المنحني يمثل التغذية الاسترجاعية (تأثير مخرجات النظام على البيئة، والتي ستؤثر بدورها على مدخلات النظام).

1- www.wikipedia.org

2- Microsoft Encarta 2009 DVD. Microsoft Corporation.

3- Encyclopaedia Britannica Ultimate Reference Suite. Chicago: Encyclopædia Britannica, 2010.

ومن الجدير بالذكر المسبق أن الدراسة الحالية ستعتمد هذا المفهوم الأساسي للنظم لدى النظر للعربية ولتربيتها وللثقافة العربية وللمثال الحضاري العربي-الإسلامي تباعًا، وذلك من أجل استقراء الآفاق المرجوّة للعربية في إندونيسيا ووضع اليد على الخطوات العاجلة والآجلة في سبيل الوصول لتلك الآفاق.

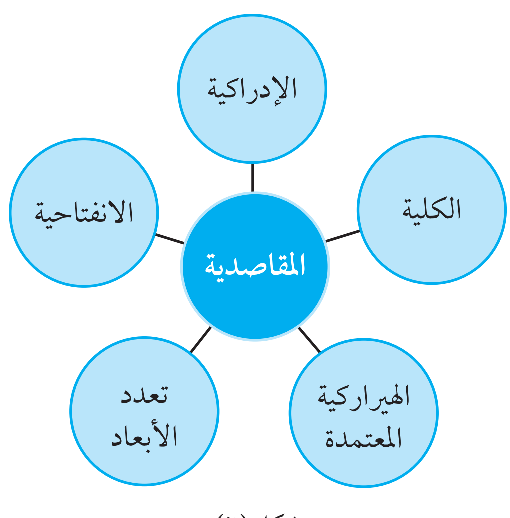
٣,٦,٣. خصائص التصور (التفكير) المنظومي:

وللتصور المنظومي عدة خصائص يوضحها جاسر عودة بعد مسح واسع ومعمق لثمان وعشرين (٢٨) نظرية نظمية هي الأهم في حقل نظرية النظم. يدفع جاسر عودة[١] بعدة مبادئ عامة لنظريته في النظم، يعتقد أنها تجمع أغلب الخصائص التي تطرحها المقولات الأخرى بشكل أكثر تكاملًا، وهي:

- أن النظم كلها ذات طبيعة إدراكية،
- وهي ذات طبيعة كلية،
- ومنفتحة،
- وأن هناك علاقات هيكلية ذات اعتماد متبادل بين عناصرها،
- وأنها متعددة الأبعاد،
- وأخيرًا، فإنها مقاصدية هادفة دومًا.

وفي هذا الصدد يؤكد جاسر عودة على التداخل والتكامل بين المبادئ الستة، لكنه يشدد على أن المبدأ السادس (المقاصدية/ الهدفية) هو الذي يشد إليه المبادئ الأخرى جميعًا. هذا، ويوضح الشكل (٦) التالي تلك المبادئ. ومن الجدير بالذكر المسبق أن الدراسة الحالية تحاول جاهدة الالتزام بتلك المعايير المنظومية لدى النظر للعربية وقضاياها في إندونيسيا، وبخاصة تعدد أبعاد تلك القضايا وتشعب ارتباطاتها وانفتاحها على التغيير المستمر، ناهيك عن الاعتماد المتبادل بين عناصر الوجود اللغوي من جهة، وبين الوجود اللغوي والثقافي من جهة أخرى، وبين الأخيرين والوجود الحضاري من جهة ثالثة.

١- جاسر عودة، مرجع سبق ذكره، ص ٦٥ - ١١٠



شكل (٦)
مبادئ التفكير المنظومي عند جاسر عودة

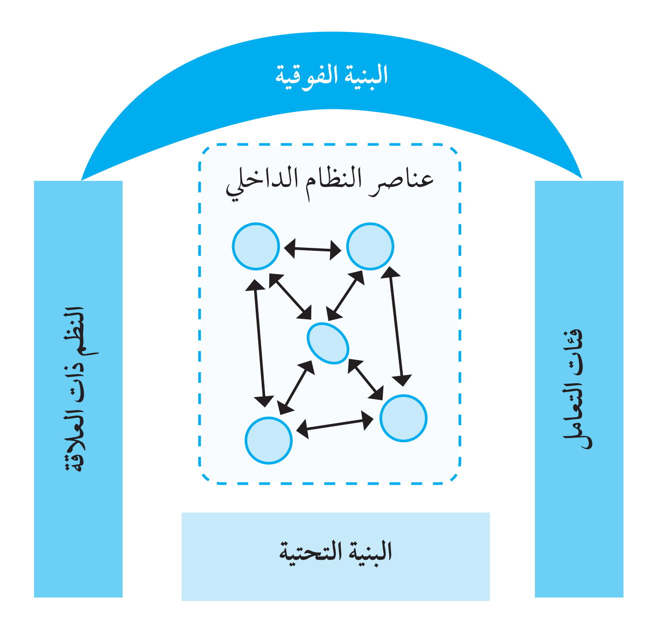
٣,٧. إطار تحليل نظم المعلومات كمنهج لتحليل منظومات اللغة والتربية والثقافة العربية:

والدراسة التي تتأسس على مقدماتنا العشر هذه تتبنى أنموذج نظم المعلومات لدى نبيل علي[١] عند تحليلها لكل من المنظومة اللغوية والتربوية والثقافية. ولقد وقع الاختيار على هذا الأنموذج لما لنظم المعلومات من طبيعة رمزية لينة تشابه تكوين كل من اللغة والتربية والثقافة، ولما لنموذج نبيل علي من مقدرة على لفت الانتباه إلى أبعاد عديدة للظواهر محل البحث، وأخيرًا لما لشخص نبيل علي من دور رائد في تجديد النظر والتخطيط ودعوات الفعل الآجل والعاجل لمصلحة العربية وقضاياها، في ظل تحديث مستمر لوعينا بمستجدات الراهن، وذلك عبر خماسيته الرائدة في: العرب وعصر المعلومات، والثقافة العربية وعصر المعلومات، والفجوة الرقمية، والعقل العربي ومجتمع المعرفة من جزئين، التي صدرت جميعها عن سلسلة عالم المعرفة. وفيما يلي نبذة مختصرة عن أهم مقولات تحليل النظم عند نبيل علي:

١ – نبيل علي (٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة. العدد ٢٦٥. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. ص: ٧، ٢٨٢، ٣٣٨.

- لكل منظومة عناصر داخلية،
- لكل منظومة بنية تحتية،
- لكل منظومة بنية فوقية[1]،
- لكل منظومة قائمة من فئات التعامل،
- وأخيرًا، فإن لكل منظومة علاقات مجموعة من المنظومات الشبيهة بها وذات العلاقة معها.

والشكل (٧) التالي يوضح مفهوم نبيل علي للمنظومات.



شكل (٧)
أنموذج نبيل علي لتحليل نظم المعلومات- بتصرف

٣,٨. البنائية الوظيفية كنظرية منظومية للتخطيط المؤسسي:

ومن أهم النظريات الاجتماعية التي استوحت مبدأ التفكير النظمي نظرية تالكوت

١- تعد مقولة «البنية الفوقية» من تصرفنا نحن على هامش الأعمال العملاقة للدكتور نبيل علي

بارسونز في «البنائية الوظيفية»[1]. يعد تالكوت بارسونز (T. Parsons) أحد مؤسسي علم الاجتماع الحديث، وفي إطار تنظيره للعمليات والتفاعلات التي تتم في المجتمعات الإنسانية، يطرح بارسونز رؤية نظمية مستوحاة من نظريات النظم الحية. وفي هذا الإطار، يطرح بارسونز نموذجًا وظيفيًّا نظميًّا، يتوجب على أي نظام يريد الحياة باستدامة أن يتبعه. هذا النموذج الوظيفي يتكون من أربعة متطلبات رئيسة هي: (١) التكيف، (٢) تحقيق الهدف، (٣) التكامل، (٤) المحافظة على النمط. والشكل (٨) التالي يوضح تلك المتطلبات، وما يترتب عليها من أنساق داخلية تضمن تحقيقها داخل الفرد والجماعة. ومن الجدير بالذكر المسبق أن المقدمة العاشرة ستحاول توظيف مفاهيم بارسونز من أجل تطوير اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا كمنظمة اجتماعية لا بد لها من القيام بالوظائف الأربعة الأساسية المذكورة مجتمعين في سبيل تحقيق الاستدامة وتحقيق المقاصد المرجوة.



شكل (٨)
وظائف النظم الأساسية وأنساق تلبيتها بناء على أفكار بارسونز

١ – إيان كريب (١٩٩٩)، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابر ماس. سلسلة عالم المعرفة. العدد ٢٤٤. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص: ٦٩ – ٧١

٩,٣. التصور العلمي المنظومي يتوقف على تزكية النفس لجهة المتصوِّر:

ليس التصور العلمي إلا أحد أشكال التصور المختلفة التي تتنوع بين الخيال والتعميم الكاسح والاجتزاء المخلّ. ولا توجد أشكال التصور تلك في عزلة عن بعضها البعض، ولا توجد كذلك في عزلة عن تماوجات النفس البشرية من تعصب وهوى وظن واتباع للسائد، أو للقوي، أو استقامة على مقتضى ما تعلمه يقينًا. «إن غراس المعرفة إنما ينبت بين أمشاج من الأعشاب والنباتات المختلفة المتنوعة التي لا بد أن تترعرع وتنمو على سطح الشعور النفسي لكل إنسان.. الأمر الذي يحوج الإنسان إلى معاناة في الفرز والتمييز بين شجرة المعرفة التي هي العقل المتحرر الصافي، وتلك الشجيرات والنباتات الطفيلية الأخرى كي يسلم له الإيحاء العقلي السليم صافيًا من الشوائب والكدورات الدخيلة عليه»[١]. ومن جهة أخرى، «فإن أزمة المعرفة، في ظل الحضارة الحديثة، تعاني من مشكلة نفسية كبرى تتمثل في خضوع النشاطات المعرفية، على اختلافها، لسلطان النزوات النفسية المتنوعة، ولا تحل هذه المشكلة إلا من خلال معاناة تربوية تستهدف ما عبر عنه البيان القرآني بالتزكية، ولا بد لإمكان السير في طريق هذه المعاناة، إلى جانب توفر القناعة الفكرية من تحقيق قسط كبير من الرغبة النفسية»[٢].

المعرفة العلمية التكاملية
لابد لها من شخصية سوية
تبحث عنها وتوظفها

ولعل هذا ما التفت إليه تقرير «حالة العلوم الاجتماعية ٢٠١٠» الصادر عن المجلس العالمي للعلوم الاجتماعية بالتعاون مع اليونسكو، والمعنون بـ «انقسامات المعرفة»

١- محمد سعيد رمضان البوطي، أزمة المعرفة وعلاجها في حياتنا الفكرية المعاصرة، في: الطيب زين العابدين (محرراً)، المنجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، بحوث ومناقشات المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي، الجزء الأول: المعرفة والمنهجية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، ١٩٩٠. ص ٥٦

٢- المرجع السابق

(Knowledge Divides). فلقد نوّه التقرير بسوء تصور «misconstrued» العالم، الناتج عن سوء توظيف المعرفة، الذي يؤدي إلى إساءة تشييده «misconstruction» من جانب علماء العلوم الاجتماعية. فطبقًا للتقرير: «إن قسطًا من تشخيص الورطة الاقتصادية العالمية الحالية يرجع إلى أن العلماء الاجتماعيين كانوا «أداة» في تصميم –أو بالأحرى إساءة تصميم– الوسائل المالية السامّة والمؤسسات المالية المعيبة. وإلى جانب هذا، لم يُرد العلماء الاجتماعيين، ولأسباب انتهازية، تفهّم كيف تعمل تصاميمهم تلك، أو كيف ستتطور لاحقًا مؤثرة وباختصار، إذا كانت إساءة تصور العالم ليست جيدة، فإن الأسوأ منها هو النتيجة التي تسفر عنها تلك الإساءة؛ أي: إساءة تشييد العالم نفسه»[1].

وكما سبقت الإشارة في النقطة ٢,٣ السابقة، حين تعرضنا لمظاهر التصور العلمي التكاملي في الوحي الإسلامي، فإن المعرفة العلمية التكاملية لا بد لها من شخصية سوية تبحث عنها وتوظفها. فالشخصية السوية، حين البحث عن المعرفة، لا تؤثر الهوى على الدلائل، ولا تؤثر الظن على اليقين، ولا تؤثر الاتباع على الاستقلالية القائمة على الدليل. ومن بعد هذا، حين توظف تلك الشخصية المعرفة، لا تعرف ازدواج منطقي الوعي والسعي، بل ترى سعيها مطابقًا لوعيها، حين تقيم ذاتها وواقعها على مقتضى وعيها العلمي التكاملي. إن الشخصية السوية تلك ليعبر عنها الوحي بالنفس الزكية، أو المزكاة.

وفي السياق الإندونيسي، يحسن بنا استحضار التوجه العام للتعليم الإندونيسي الآن نحو «بناء الشخصية» كهدف غائي للعملية التعليمية برمتها، أو ما يسمى بـ Pendidikan Karakter، والذي يتزاوج مع التكامل المعرفي عبر المقرر الموضوعي (بمعنى اختيار موضوعات معينة يرتكز عليها البحث والدرس من جميع المواد المقررة)، أو ما يسمى بـ Pembelajaran Tematik.

وتتصاعد أهمية التزكية (بناء الشخصية السوية) في ظل تحول المثال التنموي العالمي نحو «التنمية المستدامة»؛ حيث يرتفع الطلب على الشخصية ذات الالتزام تجاه قيم

1- International Social Science Council, World Social Sciences Report: Knowledge Divides. UNESCO & International Social Science Council, http://www.unesco.org/shs/wssr. P. vi.

الحقيقة والحقوق والصبر والمرحمة والتوازن، وذلك من أجل إقامة عملية تنموية لا تقتصر على مجال دون آخر، وتحتفظ بالتوازن بين المجالات جميعها، بل بين متطلبات الأجيال الحالية والمستقبلية كذلك. فإنسان التنمية المستدامة لن يتسنى له كبح جماح رغباته في استغلال موارد الطبيعة التي تقع عليها يده حفظًا لدورة الحياة الطبيعية وصونًا لحق الأجيال القادمة؛ لن يتسنى له ذلك دون عملية تزكوية مرافقة لجهد تعلمه وعمله؛ عملية تزكوية تضمن تحقق قيم الصبر (التخطيط الإستراتيجي) والمرحمة (الانحياز للضعفاء) والحق (التوقف عند حدود الطبيعة وصون حقوق الأجيال القادمة)، وذلك من أجل ضمان عملية التنمية المستدامة نفسها.

٣,١٠. دلالات التصور العلمي-المنظومي-المتزكي بالنسبة لدراسة الحضور العربي في إندونيسيا، وبخاصة اللغة العربية.

من الاستعراض السابق لأهم التصورات المتاحة عن مفهوم النظم، ووعيًا بعلاقة التآزر بين العلمية والمنظومية (التكاملية) لجهة المتصوَّر والتزكية لجهة القائم به، يمكننا استخلاص أهم النقاط التالية، والتي ستشكل إطارًا مرجعيًّا لنا حين نهم بتحليل وتركيب منظومة اللغة العربية في إطار الثقافة الإسلامية، وموضعة كلتيهما في إطار السياق الحضاري الراهن، وبخاصة في السياق الإندونيسي، سعيًا لحوار أكثر علمية وأكثر أصالة وأكثر تكاملًا وأكثر جدية عن مستقبل الحضور العربي في إندونيسيا.

٣,١٠,١. تسلك الدراسة مسلكين من التفكير النظمي:

▪ **مستوى التركيب**، حيث تتبنى الدراسة موقفًا لا يرى في العربية منظومة منفصلة عن المنظومة الثقافية العربية-الإسلامية، وأيضًا لا يرى الأخيرة منفصلة عن المنظومة الحضارية الراهنة. إن هذا التوجه ليؤكد على حتمية التكامل المعرفي عند مناقشة القضايا الثقافية واللغوية، بل إنه يعيد تعريف حقل اللغة العربية كحقل بينيّ لا ينفصم عن الحقول العلمية الأخرى بحال من الأحوال.

- مستوى التحليل، حيث تحلل الدراسة ثلاث منظومات هي الحضارة والثقافة واللغة إلى عناصرها الداخلية، محاولة قدر الإمكان رصد التفاعل بين هذه العناصر داخل منظوماتها، من دون إنكار تداخل هذه العناصر مع عناصر منظومات أخرى

سياسية واقتصادية وبيئية، ومن دون التخلي عن فكر التركيب حين التحليل، والعكس. والشكل التالي يوضح منطق التركيب والتحليل هذا.

■ تحاول الدراسة استجلاء معالم التفكير المنظومي داخل اللغة العربية وداخل الثقافة الإسلامية، معتبرة تنمية التفكير المنظومي، من خلال تنمية خصائصه التي ذكرها جاسر عودة، أحد الأهداف الإستراتيجية لمناهج العربية في إندونيسيا، وذلك رفعًا من أسهم العربية في مسيرة النهوض الحضاري الإندونيسي، بما ينعكس إيجابًا على وضعية اللغة وتعليمها.

■ تعي هذه الدراسة أن النظم لا توجد حقيقة، وإنما هي تمثيلات (representations) تلك الحقائق من خلال القدرات الذهنية الإنسانية، وهو ما يطلق عليه جاسر عودة «الطبيعة الإدراكية»، أو ما يطلق عليه المرحوم د. عبد الوهاب المسيري[1] «النماذج الإدراكية». ولدى تطبيق التركيب والتحليل النظمين العربية والثقافة الإسلامية والحضارة، فإن هذا يعيد التأكيد على التكامل المنهجي من جهة، ومن جهة أخرى التعاون بين الفاعلين والمهتمين على أقصى مستوى، من دون التفرد برأي، أو تجاهل آخر. ومن جهة ثالثة يؤكد على ضرورة «الاجتهاد» البشري، الذي يحاول الإمساك بجوانب الحقيقة المتعددة من دون مصادرة على رأي إلا بما يمتلكه من «علامات» على رأيه. وفي ذلك، من جهة أخرى، التزام تجاه منظومة قيمية قوامها العلم (تجميع العلامات الدالة على منظومة بعينها) والصدق (في التواصل بناء على هذه العلامات) والتعاون (في تركيب هذه العلامات معًا سعيًا لتكوين الصورة كاملة) والتواضع (طلبًا للمزيد من العلامات والتعاون) والاجتهاد (استفراغًا للوسع؛ لأن الواقع المنظومي من التعقد بمكان لا تجدي معه المعرفة المتعجلة).

■ كما تتبنى الدراسة، متابعة جاسر عودة، محورية «المقصد» (Purposefulness) في النظم جميعها. ولذلك فإنها حين مناقشة الثقافة الإسلامية سنجدها تركز على «منظومة المقاصد الإسلامية»، ولدى مناقشتها المنظومة اللغوية سنجدها تركز على «منظومة المقاصد العربية».

١- عبد الوهاب المسيري (٢٠٠٠)، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية. المجلد الأول. نسخة إلكترونية صادرة عن بيت العرب للتوثيق العصري والنظم.

- وتؤكد الدراسة على دور اللغة في البناء الثقافي، ودور الثقافة في البناء الحضاري، وبخاصة في ظل سيادة مفاهيم التنمية المستدامة، ومن قبلُ ومن بعدُ، في ظل المفاهيم الأصيلة للتنمية الإسلامية التي سيلي ذكرها عند الحديث عن القاسم المشترك الخاص بمقاصد المثال الحضاري الإسلامي.
- وتجتهد الدراسة في تقديم اقتراحات لتطوير اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا كمنظمة اجتماعية وفق اقتراب منظومي هو البنائية الوظيفية، وفقًا لما يمليه السياق الراهن والمحتمل مستقبلًا.
- تطبق الدراسة، بتصرف، إطار نبيل علي في تحليلها كلًّا من منظومة اللغة والتربية والثقافة، وصولًا إلى تصور أكثر تكاملًا عن راهن تلك المنظومات وسيناريوهاتها المستقبلية المحتملة، وذلك في سبيل وضع الأيدي على الطرق الأمثل للتمكين للعربية في إندونيسيا بشكل مستدام. فقبل الإدراك المنظومي قد يتخيل القائمون على العربية أن مشاكل العربية تنحصر في عدم استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة، أو في عدم تدريب الطلاب على مهارات الكلام، أو في كسل الطلاب؛ وبعد الإدراك المنظومي قد يعي القائمون أن الإشكال يكمن في تغافلهم هم عن القيام بأنشطة دفاعية اجتماعية لنصرة العربية عن طريق الضغط الفعال على السلطات التشريعية لإعطاء العربية وضعية اللغة الأحق بالرعاية، أو على رجال الأعمال لتنشيط تجارتهم مع الدول العربية، أو على رجال الإعلام لإعطاء العربية حصة عادلة من المادة الإعلامية الموجهة للجمهور. وعند هذه النقطة سيكتشفون، مرة ثانية، تقصيرهم في عدم توفير المادة العربية اللازمة لتدريب طلابهم على الأداء التجاري، أو الإعلامي، أو التشريعي.
- بناء الشخصية السوية هو الهدف الغائي للعملية التعليمية برمتها، سواء أكانت علومًا صورية (كالرياضيات والمنطق واللغة). والشخصية السوية المنشودة هي تلك التي تعين على تحقق الحضور المستدام والمقاصد الإلهية لأدوار الإنسان.

المقدمة الرابعة: اللغة العربية والتربية منظومتان في ذاتيهما، يتفاعلان، فتنشأ عنهما منظومة تربية اللغة العربية، ومنظومة تربية اللغة العربية هي منظومة ضمن منظومات أكبر ثقافية وحضارية

٤ , ١ . اللغة العربية منظومة في ذاتها:

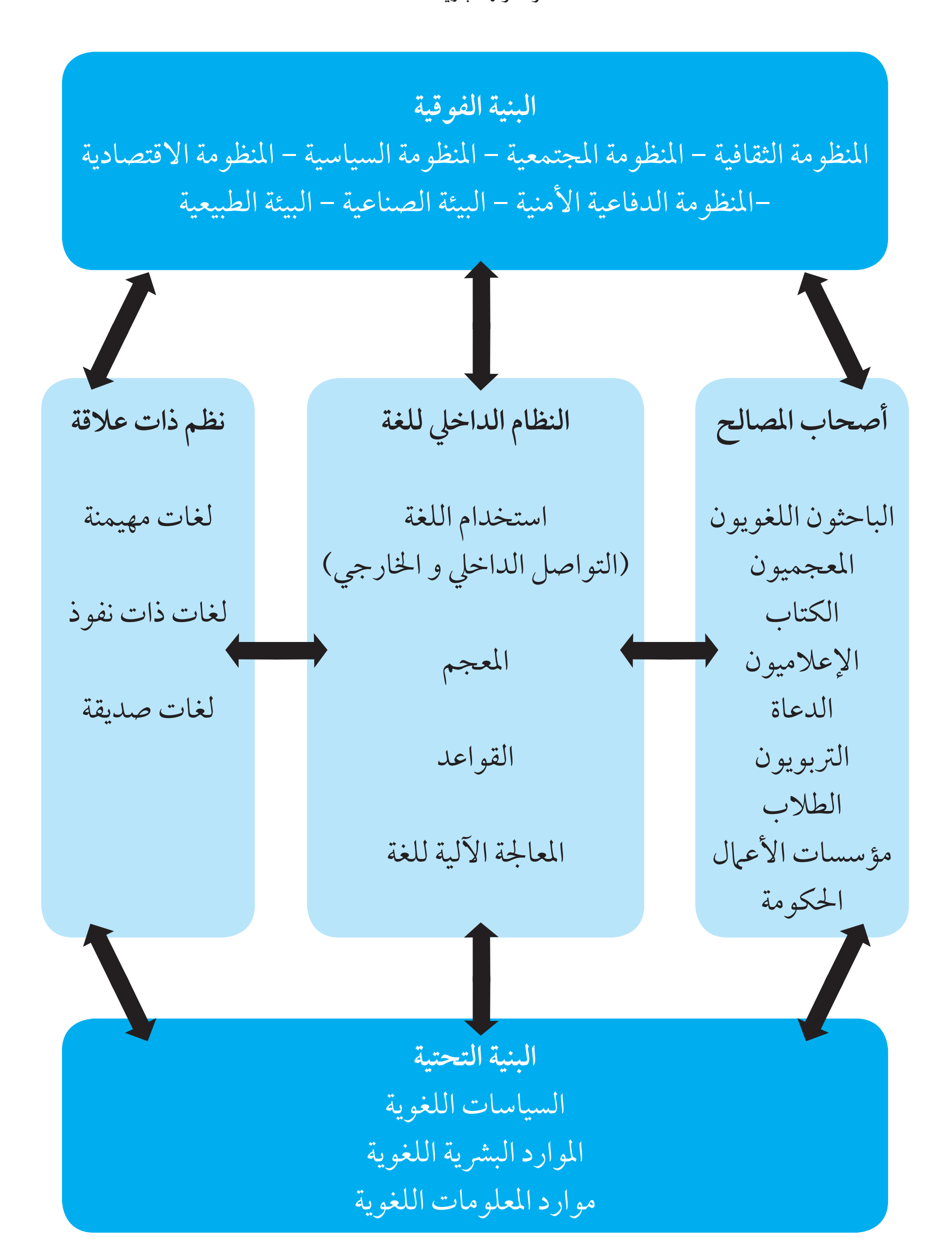
إذا طبقنا إطار تحليل نظم المعلومات المشار إليه في النقطة ٣ , ٦ . السابقة، فإن العربية يمكن تصورها باعتبارها منظومة تتكون من نظام داخلي، وبنية تحتية، وبنية فوقية، وفئات تعامل، ونظم ذات علاقة.

- والنظام الداخلي للغة العربية يتكون من المعجم والقواعد واستخدام اللغة ومعالجة اللغة آليًّا. والقواعد كمنظومة فرعية تشمل قواعد للصوت وللكلمة وللجملة وللسياق ولشكل الكتابة. واستخدام اللغة كمنظومة فرعية تشمل التواصل الداخلي باللغة (التفكير) والتواصل الخارجي بها. والتواصل الخارجي بها يشمل التبيين والبيان. والتبيين يشمل الاستماع والقراءة، والبيان يشمل الكلام والكتابة.
- والبنية التحتية تتكون من موارد المعلومات اللغوية العربية، والموارد البشرية اللغوية العربية، والسياسات اللغوية العربية.
- والبنية الفوقية تتكون من المنظومة الثقافية والمجتمعية والسياسية والاقتصادية والدفاعية-الأمنية والبيئية الطبيعية والصناعية.
- وفئات التعامل تتعدد لتشمل الباحثين اللغوين، والمعجميين، والكتاب والإعلاميين، والتربويين، والطلبة، والمكتبيين، والمعلوماتيين، والحكومة المركزية والمحلية، والمجالس النيابية، ومؤسسات الأعمال، وغيرهم.
- والنظم ذات العلاقة تشمل ثلاث مجموعات من المنظومات اللغوية هي المنظومة اللغوية المهيمنة (الإنجليزية)، والمنظومات اللغوية ذات النفوذ (كالفرنسية والإسبانية والصينية)، والمنظومات اللغوية الصديقة (كالإندونيسية والأردية والفارسية والسواحيلية وأمثالهم). والشكل (٩) التالي يوضح تلك المكونات للمنظومة اللغوية العربية.

٤ , ٢. التربية منظومة في ذاتها:

والتربية منظومة لها نفس التكوين السابق من نظام داخلي وبنية تحتية، وأخرى فوقية، وفئات تعامل، ونظم ذات علاقة.

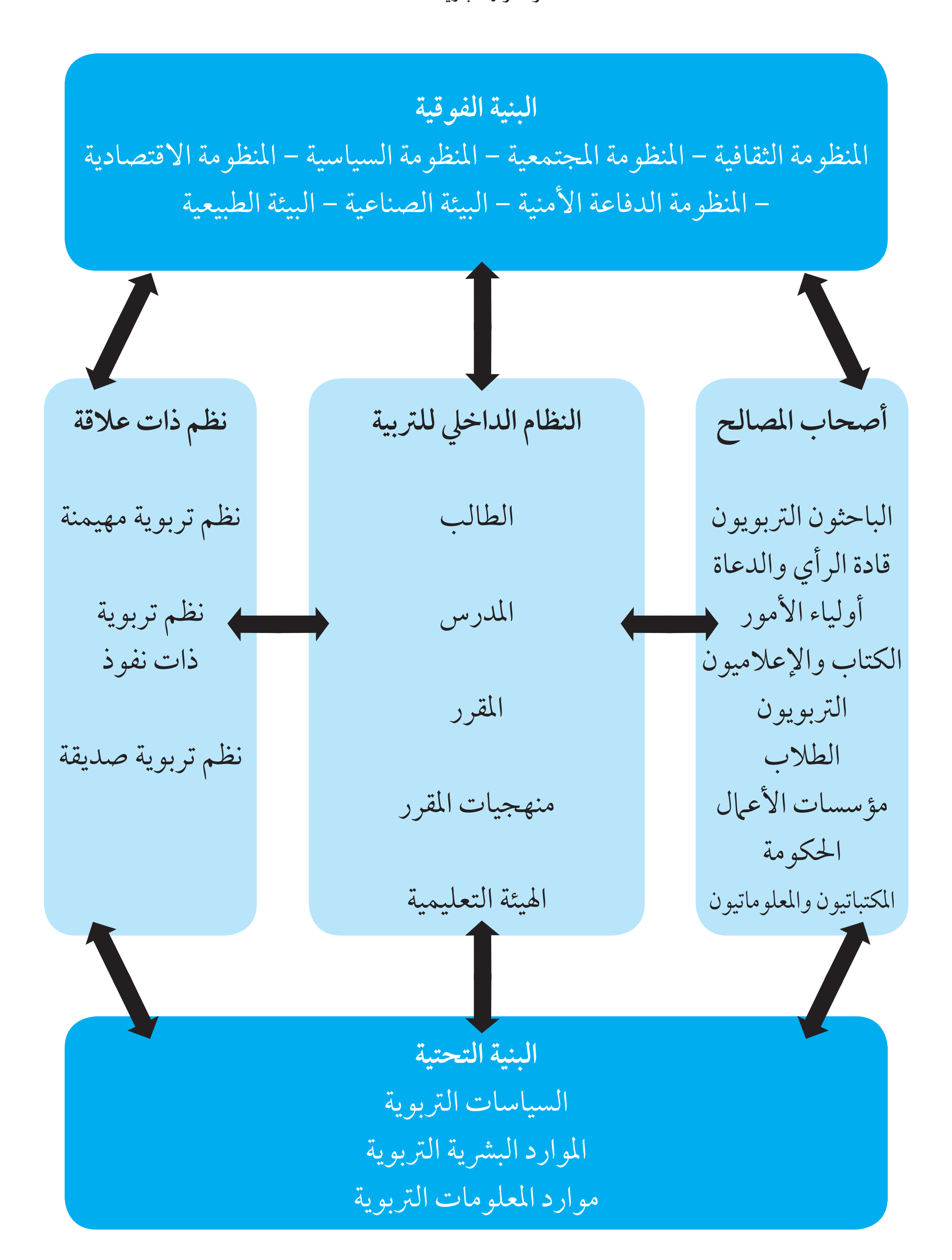
- والنظام الداخلي للتربية يتكون من المدرس، والطالب، والمقرر، ومنهجيات المقرر، والهيئة التعليمية. وكل من هذه العناصر المكونة للمنظومة الداخلية هي في حد ذاتها منظومة فرعية تتمايز إلى عناصر أخرى.. وهكذا.
- والبنية التحتية للمنظومة التربوية تضم موارد المعلومات التربوية، والموارد البشرية التربوية، والسياسات التربوية.
- وفئات التعامل (أصحاب المصالح) في المنظومة التربوية تضم أولياء الأمور وقادة الرأي والدعاة والإعلاميين والتشريعيين، والحكومات المحلية والمركزية، ومنظمات الأعمال... وغيرهم.
- والنظم الشبيهة ذات العلاقة بالمنظومة التربوية هي المنظومات التربوية المعيارية؛ كاليونسكو والإليسكو والإيسيسكو، والمنظومات التربوية في التكوينات الثقافية-الحضارية المهيمنة؛ كالولايات المتحدة، والاتحاد الأوربي، والمنظومات التربوية في التكوينات الثقافية-الحضارية ذات النفوذ؛ كالصين وروسيا، والمنظومات التربوية في التكوينات الثقافية-الحضارية الصديقة؛ كالدول العربية والإسلامية.
- وتشمل البنية الفوقية للتربية نفس عناصر البنية الفوقية للغة. والشكل (١٠) التالي يوضح عناصر منظومة التربية تلك.



شكل (٩)

منظومة اللغة طبقاً لمفهوم نبيل علي (بتصرف)

المصدر: نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات– رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٦٥، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت: ٢٠٠١، ٢٨٢



شكل (١٠)

منظومة التربية طبقاً لمفهوم نبيل علي (بتصرف)

نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات- رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٦٥، المجلس الوطني للثاقفة والفنون والآداب، الكويت: ٢٠١١، ص ٣٣٨

٤ , ٣. منظومة تربية اللغة العربية كمنظومة ناشئة عن تفاعل منظومتي اللغة العربية والتربية:

تبدو هذه المقدمة الفرعية الثالثة المتفرعة عن المقدمة التأسيسية الرابعة؛ تبدو كتحصيل حاصل لما سبقها من مقدمات. نعم، لكن أهميتها تكمن في التنويه بأن «منظومة تربية اللغة العربية» في البيئات التربوية غير العربية تتميز من شبيهاتها في البيئات العربية؛ لأن المنظومة الناشئة هنا هي نتاج تفاعل مع منظومة تربوية (وثقافية) مغايرة، لها أصول حضارية مغايرة أيضًا، ومن ثم فإن ما يصلح لمنظومات تربية اللغة العربية في الدول العربية لا يصلح بالضرورة لها، وسيلي شرح هذا بالتفصيل لدى التعرض إلى بيئات منظومتي اللغة العربية والتربية في إندونيسيا، وفي سياق مناغمة مقاصد المنظومة التربوية الإسلامية مع قرينتها الإندونيسية.

٤ , ٤. اللغة وتربيتها منظومتان في بيئتهما الثقافية:

والثقافة منظومة تضم اللغة والتربية، إضافةً إلى نظم أخرى. وللثقافة نظام داخلي وبنية تحتية وفوقية وفئات تعامل ونظم ذات علاقة.

- فأما نظام منظومة الثقافة الداخلي فيتكون من خمس منظومات فرعية هي: اللغة، والتدين[1] (العقيدة والقيم)، والتربية، والإعلام، والإبداع والفكر الثقافي.

وبنية الثقافة التحتية تشمل موارد المعلومات الثقافية والموارد البشرية الثقافية والسياسات الثقافية.

- والبنية الفوقية للثقافة تشمل نفس المنظومات الفرعية للبنى الفوقية للغة والتربية.
- وفئات التعامل في المنظومة الثقافية تضم نفس فئات التعامل في منظومتي اللغة والتربية إضافة إلى جمهور المثقفين والعامة والفنانين. والشكل() يوضح مكونات منظومة الثقافة. ولدى الحديث عن مستقبل العربية في إندونيسيا، فإنه ينبغي نسبة العربية هذه إلى الثقافة العربية من جهة، وإلى الثقافة الإندونيسية من جهة أخرى، وكذا تربيتها.

١- من وجهة نظرنا المتواضعة، ينبغي التفريق بين الدين والتدين حين الحديث عن الثقافة، فالدين الحق لا يدخل في الثقافة؛ لأنه منزل من الله سبحانه، إنما يدخل في الثقافة التدين بهذا الدين من جانب البشر.

٤, ٥. اللغة وتربيتها منظومتان في بيئتيهما الحضارية:

■ **الحضارة كحضور إنساني من الإثارة والعمارة[1] في بيئات متعددة:**

والحضارة منظومة تجسد الحضور الإنساني في الزمان والمكان من خلال إثارة البيئة الطبيعية وعمران البيئة الصناعية والطبيعية معًا لصالح الفرد والجماعة، وهي منظومة تتكون أساسًا من أربع بيئات (فئات وجودية/ أنطولوجية) أساسية يعيش الإنسان فيها وبينها كل حين، دون أن يتحيز تمامًا إلى واحدة دون الأخرى. تلك البيئات (كما يوضحها الشكل رقم) هي البيئة الطبيعية، والبيئة الصناعية، والبيئة النفسية، والبيئة الاجتماعية. إن كل بيئة من هذه البيئات لا توجد بشكل معلوم تمامًا للإنسان، إنما، وفي لحظة رصد معينة، تبدو هذه البيئات ذات بعدين: بعد ظاهر (الشهادة) وبعد باطن (الغيب)؛ فالأسباب (والتي تشكل الماضي) والمآلات (والتي تشكل المستقبل) غالبًا ما تكون غائبة باطنة لا يمكن إدراكها بالنظر المجرد. ومن جهة أخرى، تتفرع هذه البيئات إلى بيئات فرعية عديدة يصعب حصرها؛ فالبيئة الاجتماعية مثلًا تنقسم إلى سياسية واقتصادية وأمنية... إلخ، وهذه البيئات الفرعية هي في حال تفاعل دائم فيما بينها، وفيما بينها وبين الإنسان.

■ **بيئات الحضارة المتفاعلة تنتج منظومة من الأدوار المتدافعة:**

وهذه البيئات في حالة تفاعل دائم فيما بينها. والإنسان في مواجهة هذا التفاعل الدائم، لا بد له من لعب عديد من الأدوار بشكل متزامن؛ تلك الأدوار التي تتنوع طبقًا لمراحل النمو وترحالات المكان والزمان. فمثلًا، لا بد للإنسان من لعب أدوار مثل «الباحث عن الطعام والشراب» و«الفالح للأرض» و«المعتني بالبيئة» و«المنمي لمواردها»... إلخ حين تتفاعل عناصر البيئة الطبيعية داخل الإنسان وخارجه.. ولا

١- في إطار سعينا لتوظيف المفاهيم العربية الإسلامية الأصيلة، وبناء «معجم حضاري» منتم، استلهمنا هذين المفهومين من القرآن الكريم: ﴿أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (الروم: ٩)، ومن قبل ذلك: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُّجِيبٌ﴾ (هود: ٦١)، وهي الآية التي تعبر عن مقصد إلهي من خلق الإنسان وهو «استعماره في الأرض»، إضافة إلى اجتهاد العلامة ابن خلدون حين سمى علم الحضارة «علم العمران».

نعدم أن نجد أن دورًا، أو أكثر من هذه الأدوار يعد حاصلًا من تفاعل أكثر من بيئة (أو نظام فرعي داخل بيئة معينة) مع بيئات أخرى؛ فدور الأم مثلًا هو نتاج لتفاعل البيئة البيولوجية (لأن النسل البشري يحتاج إلى عناية فائقة بالمعنى الطبيعي – كالرضاعة والحماية – حتى بعد ولادته) والبيئة النفسية (الحاجة إلى الحب والحنان، بل والحاجة إلى إعطائهما للآخرين).

والأدوار التي يُنتظر من الإنسان القيام بها، يضم كلٌّ منها لائحة من المفعولات والمتروكات، تشكل معًا منظومة لكل دور محدد. فمثلًا: قد تطرح البيئة الاجتماعية على الإنسان القيام بدور الابن والأب والصديق والزوج والموظف... إلخ في نفس الوقت. فمثلًا يشمل دور الأب لائحة الإنفاق على أبنائه وتربيتهم ورعايتهم وإصلاحهم (مفعولات)، كما تشمل ترك الأثرة، وترك العنف، وترك بعض الاهتمامات الأخرى... إلخ. إن تلك الأدوار (بما تحويه من لائحة للمفعولات والمتروكات) لا توجد في حالة تناغم دائمًا، بل إنها تنزع إلى التواجد في حال تدافع. فمثلًا، قد يتدافع (يتعارض) أحد موجبات دور الأم مع أحد، أو بعض موجبات دور هذه الأم كزوجة، أو مع دورها كموظفة، أو مع دورها كباحثة عن السعادة (أحد الأدوار النابعة من البيئة النفسية). ومن ناحية أخرى، لا يظهر التدافع بين الأدوار وموجباتها في حياة الفرد فقط، بل فيما بين الأفراد الذين يشكلون المجتمع الواحد؛ فمثلًا قد يتعارض أحد موجبات دور الأم المتمثل في الأم الحنون الرءوم مع موجبات دور الأب المتمثل في المؤدب المصلح... وهكذا.

٤ ,٦ . الأدوار المتدافعة والحاجة إلى منظومة القيم:

ونظرًا لمحدودية طاقات الإنسان وقتًا ومكانًا، فهو لا يستطيع – غالبًا – القيام بأفعال عديدة في الوقت ذاته، وبخاصة إذا كانت هذه الأفعال تتعارض مع متروكات من نفس جنسها (كأن ينبغي على الموظف الحكومي أن يرفض الرشوة استجابة لدوره كخادم للجمهور، وأن يأخذها لعلاج ابنه تلبية لدوره كأب). من أجل هذا، يجد الإنسان نفسه مدفوعًا دفعًا لامتلاك منظومة قيمية يستطيع من خلالها إدارة حوار مثمر بين منظومات الفعل والترك المكونة لمنظومة أدواره في بيئاته الأربع المتفاعلة. وبدون هذه المنظومة يستحيل للإنسان أن يحيا في تناغم مع بيئاته الأربع، وسيتحول إلى مصارع

يصارع نفسه وعالمه. إن منظومة القيم هذه لتمكنه من إصدار أحكام من قبيل الواجب والمندوب والمباح والمكروه والحرام، فضلًا عن أحكام من قبيل الضرورة والحاجة والكمالية والمهم والأهم... إلخ. ومن جهة أخرى، تعدّ المنظومة القيمية، وتعبر عن آلية فريدة لإدارة العالم من حول الإنسان وتوظيف موارده بشكل يعكس ما يسميه علماء النفس الاجتماعي بـ «الهوية». ووفقًا لتلك المنظومة القيمية التي تعبر عن نفسها من خلال هوية الفرد، يستطيع الفرد بناء حضارته التي تشكل «طريقته الفريدة في حضور المسيرة التاريخية الإنسانية». ولكل مجموعة بشرية منظومتها القيمية الخاصة بها؛ تلك المنظومة القيمية التي تمكنها من إدارة العالم من حولها (ببيئاته الأربع)، منتجة، إضافةً، أو بالحذف أسلوبها الخاص في مسيرة الحضور التاريخي للإنسانية.

٤,٧. تداخل الحضارة والثقافة عبر منظومة التربية سعيًا لتنقيح القيم واستمرارها:

لا يُعد إصدار أحكام قيمية على فعل، أو ترك ما (في إطار القيام بالأدوار التي تفرضها حالة التفاعل الدائمة في - وبين - بيئات الإنسان الأربع) أمرًا هينًا مع إدراك أن تلك البيئات تشمل أبعادًا باطنة (الغيب) إلى جانب أبعادها الظاهرة (الشهادة). فإدراك الأبعاد الباطنة هو أمر لا غنى عنه لدى إصدار الأحكام القيمية، فمثلًا، لا بد لإصدار حكم «الحرام» على أخذ الرشوة في مثال الأب الذي يعاني من تدافع موجبات دورين اجتماعيين (الأب وخادم الجمهور) من النظر في مآلات كل من الفعل، أو الترك، وهو الأمر الذي يقتضي التعامل مع البعد الغيبي. إن التعامل مع هذا البعد الغيبي هو ما يفرض بالضرورة حدوث التعلم والتعليم، من أجل ضمان إصدار الأحكام بشكل سليم حين تدافع الأدوار على البيئة النفسية للإنسان، تمهيدًا لخروجها في شكل أفعال ومتروكات كموجبات لتلك الأدوار. وفي هذا المقام يقول أحدهم: «ما يعود لنا بالعلم من فائدة إن تساوت ظواهر الأشياء مع بواطنها». ومع مرور الوقت، يكتشف الإنسان الرشيد أحقية نظام قيمي على آخر، وذلك من خلال نتائج تطبيق كل منهما. فالإنسان الرشيد سيختار النظام القيمي الذي يضمن مقدار أكبر من التناغم مع بيئاته الأربع واستدامة أطول لنموه وتوازنه فيها ومعها. ولا يلبث هذا الإنسان أن يحاول أن ينقل خبرته تلك إلى الأجيال القادمة، ومن هنا تنشأ ضرورة التربية؛ كآلية لاستدامة منظومة قيمية معينة في مجموعة حضارية محددة.

٤, ٨. إعادة تعريف الحضارة:

إذن يمكن الوصول إلى خلاصة مضمونها أن الحضارة هي تجسيد لإدارة مجموعة بشرية معينة لتفاعلات بيئاتها الأربع وفق منظومة قيمية معينة يتم اكتشافها عن طريق اللغة والعلم، وتتم رعايتها عن طريق التربية والثقافة. والشكل رقم () يوضح هذا الأمر بدءًا بالنظر المجرد في الفئات الوجودية حول الإنسان، وانتهاءً بالإدارة الحضارية لتلك الفئات (البيئات)، مرورًا بالمنظومة القيمية والمعرفية. ولما كان من الصعب فصل الحضارة عن الثقافة، فإننا نقترح أن يتم تسمية الاثنتين بالمنظومة الثقافية-الحضارية.

٤, ٩. محورية اللغة في عملية التربية، ومحورية التربية في المنظومة الثقافية-الحضارية:

إذا علمنا ذلك التداخل بين الحضارة والثقافة عبر القيم والعلوم (التربية)، فإنه يجدر بنا التنويه بالدور الذي تلعبه اللغة في تخليق المعرفة نفسها وفي إحداث العملية التربوية واستمراريتها عبر الأجيال. من أجل هذا سجلنا أن للغة مكانة محورية في المنظومة الثقافية والحضارية معًا. وبالتبعية فإن للعربية مكانة محورية في منظومة التربية وفي المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية. ويعد الوعي بهذه الحقيقة خطوة أساسية في سبيل الإجابة على سؤال: «من أين نبدأ؟» لاستئناف مسيرة النهوض الحضاري المنشود. وستتضح هذه المحورية عند الحديث عن مقاصد المنظومة اللغوية العربية كمقاصد جزئية من مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية العربية الإسلامية.

٤, ١٠. حالة منظومات العربية والتربية والثقافة والحضارة الإسلامية بين النماء الأصيل والذوبان الهزيل:

ولدى وعينا بأن كلًّا من العربية وتربيتها وثقافتها وحضارتها هي منظومات تتفاعل عناصرها الذاتية، وفي الوقت نفسه تتفاعل مع بيئاتها، فإن الاستنتاج القادم هو أن تلك المنظمات في حال دائم من الجدل بين الانتماء لمنظوماتها الأصلية والذوبان في منظومات شبيهة لكنها ليست أصلية. فمثلًا، لغتنا العربية اليوم تتفاعل دومًا مع اللغات الأخرى، ولكن، نظرًا لهشاشة منظومتها الثقافية والحضارية، نجدها دون سند كاف من التربية ولا من الإعلام ولا الإبداع، ولا من الاقتصاد ولا من السياسة ولا من الدفاع والأمن؛ فنرى مظاهر الذوبان وقد غلبت على أكثرية المتحدثين بها. ومثل هذا يصدق على كل

من الثقافة والحضور العربي-الإسلامي. ومن هنا الاستنتاج الأخير بأن حالة النماء الأصيل، أو الذوبان الهزيل تتوقف على مقدار التماسك الداخلي بين عناصر المنظومة من جهة، وبين تماسك المنظومة ككل مع المنظومات الفرعية الأخرى المكونة للمنظومة الأكبر.

المقدمة الخامسة: المنظومات بمقاصدها، تصورًا وتصرفًا، علمًا وتقييمًا وتقويما

٥,١. مركز الأمور مقاصدها وكذا المنظومات:

تعد هذه المقدمة تفريعًا من قاعدة فقهية كبرى هي «الأمور بمقاصدها»، وهي التي ذكرها الحديث الشريف المشهور: «إنما الأعمال بالنيات». ولما كان التصور الأمثل للأمور هو تصورها على أنها منظومات، فإن المقدمة تدفع بأن «المنظومات بمقاصدها». وهذه المقدمة التي تتابع القاعدة الفقهية الشهيرة تتسق مع البحث المنظومي السابق الذكر الذي قام به جاسر عودة، وانتهى فيه لمركزية المقصد في الفكر والنظرية المنظومية، كما سبق ذكره في النقطة ٥,٣.

٥,٢. المقاصد أساس التصور والتصرف:

والمقاصد في درس المنظومات تعني أن التصور الأمثل عن، أو العلم بطريقة عمل منظومة ما لن يتأتى إلا بتصور متكامل لمقاصدها. وتعني المقاصد في درس المنظومات أن التصرف الأمثل (الأكثر نجوعًا في تحقيق الأهداف المرجوّة والاستدامة) تجاه المنظومة المعينة (العربية وتربيتها في حالتنا) لن يتحقق إلا باتخاذ مقاصدها أساسًا لإستراتيجية التصرف وتقييمة وتقويمه لاحقًا.

٥,٣. وضوح المقصد، يستتبع علو الهمة، ويدفع لاستكشاف الإمكانيات، وكلها شروط مبدئية لفعالية التخطيط للمستقبل:

وفي إطار السعي لاستقراء آفاق التمكين للحضور العربي في إندونيسيا، والسعي قدر الاستطاعة لتشكيل هذه الآفاق، فإن وضوح المقصد هو الأولوية الأولى بلا منازع، فمن دون وضوح المقصد يوهن العزم، وتعمى الأنظار عن الإمكانات المتاحة. ووضوح

المقاصد يؤدي حتمًا إلى وضوح الأولويات من ضروريات وحاجيات وتحسينات؛ مما يصون الموارد من الهدر ويضمن تحقيق الأهداف بأقل قدر ممكن من التكلفة.

٥, ٤. عن أي مقاصد نتحدث في إطار التمكين للحضور العربي في إندونيسيا؟

سيتم الحديث بالتفصيل عن تلك المقاصد في المقدمة السادسة، لكن ينبغي الإشارة إليها الآن؛ لإيضاح دلالة هذه المقدمة الخامسة بالنسبة للدراسة المزمعة. وتحيزًا إلى موقف يعتقد بهيمنة مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية على ما عداها، فإن المقاصد التي ينبغي الحديث عنها هي مقاصد المنظومات التي سبق إيضاحها في المقدمة الرابعة؛ اللغة، والتربية، وتربية اللغة، والثقافة، والحضارة. ورغم أن اللغة العربية تنتمي أساسًا للمنظومة الثقافية-الحضارية العربية الإسلامية، إلا إنها تتحرك في فضاءات ثقافية-حضارية أخرى (الإندونيسية والعالمية) ينبغي أخذها بالاعتبار لدى التخطيط للحضور العربي في إندونيسيا، لتصير قائمة مقاصد المنظومات التي ينبغي الإحاطة بها كالتالي، وبالترتيب.

- مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية،
- مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية العالمية المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية،
- مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإندونيسية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية العالمية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية،
- مقاصد منظومة اللغة العربية، في إطار مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإندونيسية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية العالمية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية،
- مقاصد منظومة التربية، في إطار مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإندونيسية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية العالمية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية،
- مقاصد منظومة تربية اللغة العربية، في إطار مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإندونيسية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية العالمية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية،

■ مقاصد اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا، كمنظومة مؤسسية تضم مدرسي اللغة العربية، في إطار مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإندونيسية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية العالمية، المتناغمة مع مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية،

المقدمة السادسة: منظومة تربية اللغة العربية هي منظومة مقاصدية في ذاتها وفي بيئتها الثقافية والحضارية تصورًا وتصرفًا

٦,١. فهم منظومة تربية اللغة العربية، والتخطيط لمستقبلها، والتمكين لحضورها باستدامة لا يمكن دون تصور منظومي يناغم بين مقاصدها ومقاصد منظومتها الثقافية-الحضارية الإسلامية:

تذكرًا للمقدمتين الرابعة والخامسة، فإن العربية وتربيتها، كمنظومتين في ذاتيهما، وكمنظومتين فرعيتين داخل بيئتهما الثقافية والحضارية الأصلية (الإسلامية)، حيث تتفاعلان فتنتجان منظومة «تربية اللغة العربية»، لا تتصور التصور الأصوب، ولا يتصرف تجاهها التصرف الأمثل، إلا بناء على تصور واضح لمنظومة من المقاصد تضم كلًّا من:

■ **مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية كنظام عام للأدوار المثالية في إطار حضور الإنسان المسلم في الكون:**

وفي هذا السياق، وتذكرًا لما ورد في النقطة ٤,٥ السابقة من الحديث عن أربع بيئات أساسية للحضور الإنساني في الكون (البيئة النفسية والاجتماعية والطبيعية والصناعية)، فإن مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإسلامية يمكن تناولها عبر مستويات ثلاثة من المقاصد؛ مقاصد الخلق، ومقاصد الرسالة، ومقاصد التشريع.

■ **مقاصد الخلق:** وتشمل العبادة (تجاه الله سبحانه)، والتزكية (تجاه البيئة النفسية)، والاستخلاف (تجاه البيئة الاجتماعية)، والاستعمار (تجاه البيئتين الطبيعية والصناعية).

■ **مقاصد الرسالة:** وتشمل الرحمة للعالمين وتتميم الأخلاق والشهادة المتسقة على الأمم الأخرى.

- مقاصد التشريع: وتشمل حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال والعرض.
- مقاصد منظومة التربية كنظام يضمن استمرارية العقائد والقيم أساسًا، والمنظومة الثقافية عامة، داخل الحضارة الإسلامية:

وفي هذا السياق، يمكن الحديث عن المقاصد التالية للتربية الإسلامية:

- مقاصد منظومة اللغة العربية كنظام رمزي يضمن تخليق المعاني وتحقيق التواصل الداخلي والخارجي (بين الإنسان ونفسه وبينه وبين غيره)، لإتمام مهام التربية والثقافة والحضور (الحضارة) الإنساني المسلم.
- مقاصد منظومة تربية اللغة العربية المتناغم مع منظومتها الثقافية- الحضارية الإسلامية.

٦,٢. فهم منظومة تربية اللغة العربية، والتخطيط لمستقبلها، والتمكين لحضورها باستدامة لا يمكن دون تصور منظومي يناغم بين مقاصدها ومقاصد المنظومة الثقافية- الحضارية العالمية:

فكما تنشأ منظومتا اللغة العربية وتربيتها وتتفاعلان لتنتجا منظومة تربية اللغة العربية داخل البيئة الثقافية-الحضارية الأصلية (الإسلامية)، فإنهما أيضًا تتفاعلان داخل بيئتهما الثقافية-الحضارية العالمية، وبخاصة في ظل مناخ العولمة والمعلوماتية، ومن هنا لزم الوعي المنظومي الذي يناغم بين مقاصد كل من:

- مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية العالمية.
- مقاصد تربية اللغة العربية في إطار المنظومة الثقافية-الحضارية العالمية.

٦,٣. فهم منظومة تربية اللغة العربية، والتخطيط لمستقبلها، والتمكين لحضورها لا يمكن دون تصور منظومي يناغم بين مقاصدها ومقاصد منظومتها الثقافية-الحضارية الإندونيسية:

وكما تتفاعل منظومة تربية اللغة العربية داخل بيئتها الثقافية-الحضارية الأصلية (العربية-الإسلامية)، والعالمية، فإنها تتفاعل داخل بيئتها الثقافية الحضارية الأجنبية المعيّنة (الإندونيسية)، وفي هذا السياق يلزم الوعي المنظومي بمقاصد كل من:

- مقاصد المنظومة الثقافية-الحضارية الإندونيسية،
- مقاصد منظومة تربية اللغة العربية في إطار المنظومة الثقافية-الحضارية الإندونيسية.

٦,٤. فهم منظومة تربية اللغة العربية، والتخطيط لمستقبلها، والتمكين لحضورها لا يمكن دون تصور منظومي يناغم بين مقاصد تربية اللغة العربية في إطارها الثقافي-الحضاري الإسلامي، ومقاصدها في إطارها الثقافي-الحضاري العالمي، ومقاصدها في إطارها الثقافي-الحضاري الإندونيسي؛ لينتج عن ذلك كله منظومة من مقاصد تربية اللغة العربية في الإطار الثقافي الحضاري الإندونيسي المتناغم عن الإطار الثقافي-الحضاري العالمي، المتناغم مع الإطار الثقافي-الحضاري الإسلامي، كما يوضح الشكل () التالي.

٦,٥. اتجاهان في التعليم: اتجاه صاعد واتجاه نازل الأول لصالح المهارات الاتصالية، والثاني لصالح التفكير بالعربية وصوغ سياساتها (وضعية اللغة والذخيرة اللغوية واكتساب اللغة)

المقدمة السابعة: المثال الثقافي-الحضاري العالمي في تقارب مستمر مع المثال الثقافي-الحضاري الإسلامي

٧,١. المقصود بالمثال الثقافي-الحضاري:

ويقصد به أنموذج الإنسان المأمول، في تفاعله مع بيئاته الأساسية، النفسية والمجتمعية والطبيعية والصناعية، الشهادة والغيب، سواء لجهة الأدوار المرتجاة من هذا الإنسان، أو لجهة الأنموذج المعرفي، أو القيمي الداعميْنِ تلك الأدوار (التي يمكن اعتبارها منظومة مأمولة في الوجود). ومع قليل من التجاوز، يمكن إطلاق «أنموذج التنمية» على هذا المثال، نظرًا للواقع الطبيعي والإنساني الذي يجعل من النمو غاية مرتجاة في جميع أشكال الحياة، ويجعل من التصاغر والتلاشي شيئًا متجنبًا، ناهيك عن أن خطاب التنمية، بما فيها التنمية المستدامة، هو الخطاب المعتمد عالميًّا للتعبير عن الحياة الأمثل. ويجدر بالذكر أن هذا المثال مكانه في الخطاب العلني لا السري، ومجاله في القول غالبًا لا في الفعل؛ فكم من دولة، أو جماعة من الناس، أو فرد منهم يعتقد بأفضلية أنموذج معين، ويأتي ما يناقضه، بل إن هذا مما غلب على ابن آدم عمومًا.

٧,٢. معرفيًّا، يتخذ الأنموذج الثقافي-الحضاري العالمي من «العلمية» و«تكامل العلوم» كلمات مفتاحية لنقد وتقييم العقائد والمعارف:

على الأقل على المستويات الرسمية. وداخل الشرعية العلمية يشهد الواقع الثقافي-الحضاري العالمي اتجاهًا متزايدًا نحو التكامل بين العلوم وتوحيد لغتها الرمزية في مفاهيم وصياغات مفتاحية تصلح للتطبيق داخل كل الحقول. ولم يكن هذا التوجه ليكون لولا ضغوط الأزمات التي تواجه الإنسانية منذ منتصف القرن الماضي بشكل متداخل يستوجب مناهج ومعارف ذات تكاملية عالية بين الحقول المختلفة. ولقد أدى ذلك إلى كون الاتجاه الغالب في الأوساط المؤثرة ثقافيًّا وحضاريًّا هو اتجاه الاعتقاد بأن مستقبلنا مشترك واحد، وكذا معارفنا ينبغي أن تتآلف وتتوحد. ولا يخفى على أريب ما لهذا التوجه من أثر إيجابي على المثال الثقافي-الحضاري الإسلامي، كيف لا؟ وهو مثال التوحيد.

٧, ٣. وقيميًّا، يزداد التوجه العالمي لاعتماد قيم الحق والتوازن والإنصاف:

٧, ٤. وعلى مستوى الوجود التنموي يزداد التوجه العالمي لاعتماد إستراتيجيات الاستدامة والتآزر:

٧, ٥. دلالة هذا التقارب بالنسبة لمنظومة تربية اللغة العربية:

- ضرورة تحول البحث اللغوي العربي نحو أنموذج التكامل المعرفي، ولعل في مقترحات نبيل علي في دراسته الرائدة حول «العقل العربي ومجتمع المعرفة» دليلًا إرشاديًّا على ذلك.
- ضرورة إعادة النظر في مقررات تربية اللغة العربية لتوجيهها وجهة الموضوعية (Thematic)، حيث يتم بحث موضوع، أو قضية معينة من وجهات نظر المواد الدراسية المختلفة، جنبًا إلى جنب مع اللغة العربية.
- ضرورة التوسع في دراسات الوحي الخالص (القرآن والحديث)؛ لاستخراج نظريات أساسية تصلح كأساس للتنمية المستدامة من وجهة نظر إسلامية-عالمية.
- توسيع مدى التشبيك والتعاون مع المؤسسات التعليمية والتربوية والبحثية المهتمة بالثقافة والحضارة ودور اللغة فيهما.

المقدمة الثامنة: الواقعان الإسلامي والعالمي في تباعد عن مثاليهما على المدى القصير وفي تقارب على المدى الطويل

٨ , ١ . الواقعان الإسلامي والعالمي في تباعد عن مثاليهما الثقافي-الحضاري في المدى المنظور:

■ **حالة الواقع الإسلامي مقارنة بمثاله الثقافي-الحضاري:**

كما مر بنا في المقدمة السابعة، فإن المثال الثقافي-الحضاري يقصد به «أنموذج الإنسان المأمول»، في تفاعله مع بيئاته الأساسية النفسية والمجتمعية والطبيعية والصناعية. وفي المثال الثقافي-الحضاري الإسلامي، كما تمت الإشارة إليه في المقدمة السادسة (٦ , ١)، حين الحديث عن مقاصد الخلق والرسالة والتشريع، ينظر للإنسان المثالي بأنه عابد شاكر في علاقته بالخالق سبحانه، وفالح متزكٍّ في علاقته بنفسه، وخليفة ومتمم للأخلاق وشاهد في علاقة بمجتمعه، ومعمّر في علاقته ببيئتيه الطبيعية والصناعية، ورحمة للعالمين في علاقته بالمنظومة الكونية كلها. وتتخذ هذه المنظومة المقاصدية شكل إستراتيجية تنموية مستدامة شاملة تهدف لحفظ كل تلك البيئات من خلال حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال والعرض. ولهذا المثال الثقافي-الحضاري أنموذج معرفي قوامه العلمية والمنظومية، وأنموذج قيمي قوامه الحق والصبر والمرحمة.

وإذا تأملنا راهن العالم الإسلامي اليوم، مقارنة بمثاله الثقافي-الحضاري، فإن هذا الراهن في حال تباعد عن هذا المثال كما يظهر من خلال التقارير والدراسات الدولية ذات المصداقية في هذا المضمار. ففي بحث بعنوان «إلى أي مدى هي إسلامية الدول الإسلامية؟» (How Islamic are Islamic Countries)[1]، والذي صدر عن باحثيْن من جامعة جورج واشنطن بالولايات المتحدة، صاغ الباحثان معيارًا للإسلامية بناء على أربعة مبادئ رئيسة هي الولاية والكرامة والميثاق والخلافة. ويجمع معيار الإسلامية المُصاغ بين المؤشرات الاقتصادية (مثل تساوي الفرص الاقتصادية والحقوق التعاقدية، وخلق الوظائف، وإتاحة التعليم للجميع) والمؤشرات السياسية-القانونية (مثل الحوكمة الجيدة وتكامل المنظومة القانونية والحقوق المدنية وانخفاض المخاطر السياسية والحيلولة دون وقوع الإبادة الإنسانية) ومؤشرات العلاقات الدولية (مثل الأداء البيئي والعولمة والإنفاق العسكري ومعدل المخاطر الدولية بالنسبة للدولة المعينة). ففي هذا

1- Scheherazade S. Rehman & Hossein Askari, How Islamic are Islamic Countries?, Global Economy Journal, Volume 10, Issue 2, 2010.

البحث المذكور، وبناء على المعايير الإسلامية تلك، قدم الباحثان قائمة تترتب فيها الدول حسب «إسلاميتها». ومن ضمن ٢٠٨ دول، جاءت الدولة الإسلامية الأولى في الترتيب الـ ٣٨ (ماليزيا)، تليها الكويت في الترتيب الـ ٤٨، ثم البحرين وبروناي والإمارات العربية المتحدة فأوغندا فالجابون فالأردن في الترتيب الـ ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٧٣، ٧٥، ٧٧ على الترتيب. أما دول إسلامية مركزية مثل مصر وإندونيسيا وباكستان ونيجريا وتركيا، فقد جاءت في الترتيب ١٥٣، ١٤٠، ١٤٧، ١٧٤، ١٠٣ على الترتيب.

وعلى الرغم من أن معيارًا مثل المطروح بواسطة هذا البحث لم يتضمن مؤشرات بالغة الأهمية بالنسبة للمنظومة المقاصدية الإسلامية؛ مثل عبادة الله الواحد (سبحانه وتعالى)، إلا أن ذلك لا ينال من مصداقية نتائج البحث المذكور؛ لأن مؤشراته كلها تصب في مقاصد إسلامية جوهرية. ويصادق على نتائج هذا البحث ما تورده التقارير الدولية الأخرى ذات العلاقة مثل تقارير التنمية البشرية الصادرة عن الأمم المتحدة، والتي لا تحتل فيها الدول الإسلامية مراتب أفضل من تلك المراتب المعروضة بواسطة البحث السابق. فلو نظرنا لتقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (United Nations Development Program) لعام ٢٠١٣[1]، لوجدنا أن الدولة الإسلامية الأولى في قائمة التقرير الأول هي قطر (في الترتيب ٣٦)، والإمارات العربية المتحدة (٤١)، والبحرين (٤٨). ولوجدنا أن دولًا إسلامية مركزية مثل مصر وإندونيسيا وباكستان ونيجريا وتركيا قد جاءت في الترتيب ١١٢، ١٢١، ١٤٦، ١٥٣، ٩٠ على الترتيب.

- **حالة الواقع العالمي مقارنة بمثاله الثقافي-الحضاري:**

كما ورد في المقدمة السابعة (٧, ٢، ٧, ٣، ٧, ٤)، يتجه المثال الثقافي-الحضاري العالمي نحو التكامل المعرفي لجهة العقائد، والحقوق والعدالة لجهة القيم، والاستدامة والتآزر لجهة الإستراتيجيات الكبرى التنموية. غير أن متابعة المؤشرات العالمية في كل من هذه الميادين يوضح مدى التباعد بين الواقع والمثال. بل إن نظرة على الدراسات والتقارير الدولية ذات المصداقية في هذا الشأن، والتي يعزى إليها ترسّم المثال العالمي

1- United Nations Development Program (UNDP), Human Development Report 2013: The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World, http://hdr.undp.org. P. 144.

الثقافي-الحضاري؛ إن نظرة على تلك الدراسات تظهر أن تلك الدراسات في الحقيقة تعد نقدًا للواقع بالقدر نفسه الذي ترسم فيه المثال كمخرج من هذا الواقع.

ففي مجال تشكل المعارف والعقائد، نجد تقرير المجلس العالمي للعلوم الاجتماعية واليونسكو السابق الإشارة إليه في المقدمة الثالثة (٣,٩)؛ نجده يقدم نقدًا جذريًّا لحالة العلوم الاجتماعية من حيث عدم امتلاكها لأنموذج مشترك للإنسان المأمول، وشيوع النماذج ذات البعد الواحد[1]، وهو ما يؤدي إلى تشرذم جهودها، وتناقضها لتباين مقاصدها. وفي مجال القيم المثالية العالمية فحدث ولا حرج عن الانتقائية العالمية في التعامل مع الشعوب الضعيفة، وعدم توزيع أرباح العملية الإنتاجية بالعدالة الكافية بين أطرافها، سواء داخل البلد الواحدة، أو بين الدول المختلفة. ولعل أكثر ما يعبر عن البون الشاسع بين الواقع والمثال العالميين شيوع الفساد الإداري في المستويات كافة كما تدل على ذلك التقارير الدولية المختصة.

٨,٢. الواقع الإسلامي في حال تقارب من مثاله الثقافي-الحضاري في المدى الطويل:

٨,٣. الواقع العالمي في تباعد عن مثاله الثقافي-الحضاري في المدى المنظور:

٨,٤. الواقع العالمي في حال تقارب من مثاله الثقافي-الحضاري في المدى الطويل:

٨,٥. التسريع من تقارب الواقعين الإسلامي والعالمي من المثال الإسلامي يتوقف على الإسراع في بناء منظومة مقاصدية لتربية اللغة العربية:

المقدمة التاسعة: خذلان العربية الراهن لا يدوم، ومستقبلنا رهن باللحاق بنهضتها القادمة

1- International Social Science Council,Op. Cit. P. viii.

«إن المنظومية والمقاصدية، كقاسمين مشتركين معرفيين، لا تنجليان إلا بتكامل ثلاثة مجالات اجتهادية هي: التكامل المعرفي بين المناهج والحقول العلمية، والتآزر الوظيفي بين الإستراتيجيات والحقول العملية، والتضافر الرمزي بين العربية والقرآن الكريم وهيمنته على المجالين الأولين، وهو ما نسميه «المثال الثقافي- الحضاري العربي- الإسلامي».

«إن العالم اليوم يتجه نحو إعادة نظر كلية في نظمه المعرفية وأنماطه التنموية، وإن الغلبة، آجلًا، ستكون للتكامل المعرفي والتآزر الوظيفي، في إطار نمط تنموي شامل مستدام، تضبطه تنمية ثقافية منظومية تقارب المثال الثقافي-الحضاري العربي-الإسلامي».

«إن عالمنا العربي والإسلامي، وفي القلب منه عالم اللغة العربية وتربيتها، لم يزل بعيدًا عن كل من المثال الثقافي-الحضاري العربي-الإسلامي والمثال الثقافي-الحضاري العالمي، ومن ثم فهو خاذل للعربية ولتربيتها. وأن مستقبل العربية الآجل، سواء تحركنا نحن العرب والمسلمون لأجلها، أو لم نتحرك، هو مستقبل إيجابي، تهيمن عليه العربية على ما عداها، تصورًا وتواصلًا، وذلك لارتباط مسيرتها بمسيرة إحلال المثال الحضاري الإسلامي محل الواقع الحضاري الإنساني عبر وسيط آخذ في النمو والازدهار هو المثال الثقافي-الحضاري الإنساني».

«إن أراد العرب والمسلمون لأنفسهم موطئ قدم كريم في المستقبل، فإن هذا مرهون بالتحاقهم بمسيرة «المثال الثقافي-الحضاري الإنساني» الآخذ في النمو سعيًا لإرسائه على شاطئ «المثال الثقافي-الحضاري العربي-الإسلامي»، عبر تنمية العربية وتربيتها بشكل منظومي مقاصدي».

«رباعية تشكيل المستقبل»، وينص على «أن الإسهام الفعال في صنع المستقبل لصالح المثال الثقافي-الحضاري العربي-الإسلامي، وفي القلب منه العربية وتربيتها، يتوقف على رباعية قوامها: وضوح الرؤية، وتوافر الإمكان، وقوة العزم، ومناسبة البيئة».

المرجعيات والمراجع

الملحقات

جدول (١)

عدد المشاركين من خارج ومن داخل إندونيسيا

مسلسل	المؤتمر	عدد المشاركين	عدد المشاركين من خارج إندونيسيا	عدد المشاركين من داخل إندونيسيا
١	اللغة العربية بين الانقراض والتطور (جامعة الأزهر، جاكرتا، ٢٠١٠)	١١٦ (١٠٠٪)	٨٨ (٧٦٪ تقريبا)	٢٨ (٢٤٪ تقريبا)
٢	دور اللغة العربية في البناء الحضاري (جامعة سونان كاليجاكا وجامعة كادجه مادا، يوكياكرتا، ٢٠١١)	١٢٩ (١٠٠٪)	٨٥ (٦٦٪ تقريبا)	٤٤ (٣٤٪ تقريبا)
٣	التجديد في الدراسات العربية- حالة الحقل (جامعة إمام بونجول، بادانغ، ٢٠١٣)	٧٨ (١٠٠٪)	٥٥ (٧١٪ تقريبا)	٢٣ (٢٩٪ تقريبا)
٤	انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم قديمًا وحديثًا (جامعة إندونيسيا، جاكرتا، ٢٠١٣)	٦٣ (١٠٠٪)	٤٠ (٦٣٪ تقريبا)	٢٣ (٣٧٪ تقريبا)
المجموع	٤ مؤتمرات	٣٨٦ (١٠٠٪)	٢٦٨ (٦٩٪ تقريبا)	١١٨ (٣١٪ تقريبا)

جدول (٢)

ثبت بعناوين الأوراق المقدمة من خارج إندونيسيا

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
١	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٠	السعودية	١٥	١- أثر القرآن في بقاء اللغة العربية ٢- استخدام إستراتيجيات التفكير الإبداعي والابتكاري في حل المشكلات (نظرية تريز) في تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية ٣- الأنساق الفكرية للرواية السعودية: قراءة ثقافية. ٤- الخطاب الديني التربوي المعاصر ٥- الصلة بين العربية والعلوم ٦- اللغة العربية في عصر المعلومات: تعلم اللغة العربية كلغة ثانية واستخدام تقنيات الحاسب والشبكات ٧- اهتمام النحاة المتأخرين بالجانب اللفظي على حساب المعنى ٨- تحقيق التراث بين سبق المستشرقين واجتهاد العرب المعاصرين ٩- تلقي الشعر الأندلسي في صفحات الإنترنت الإسبانية، نونية ابن عربي أنموذجًا ١٠- جيش التوشيح لابن الخطيب بين تحقيقين؛ هلال ناجي وألن جونز ١١- دراسة في أشكال الازدواج اللغوي في العربية ١٢- صعوبات تعلم العربية وتعليمها في عصر التقنية ١٣- قراءة في تجديد النحو ١٤- مساهمة الأدب العربي المعاصر في غرس قيم المبادرة والقيادة لدى شباب المسلمين ١٥- من سياقات الدلالات الضمنية في التواصل المنطوق

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٠	ماليزيا	١٥	١٦- أسباب انقراض الألفاظ العربية المقترضة في الملايوية ١٧- إستراتيجيات معاني المفردات في تعليم القراءة العربية للدارسين الضعفاء من غير أبنائها: اقتراحات للمدرسين ١٨- التعلم التعاوني في بناء مجتمع اللغة العربية للناطقين بغيرها ١٩- القصة الإسلامية الحديثة بين الأصالة والتجديد: قراءة سردية في قصة عمر يظهر في القدس للأديب الإسلامي نجيب الكيلاني ٢٠- المعجم العربي الملايوي الثنائي ٢١- النصوص الأدبية المقررة في مادة الأدب ومدى فاعليتها في تحقيق الهدف المرجو ٢٢- تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الإفادة من فن المناظرة العربية في تحسين الأداء اللغوي لدارسي اللغة العربية ٢٣- تعليم مهارة الكتابة وتعلمها للطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية عبر شبكة الإنترنت: برنامج ويكي نموذجًا ٢٤- جدل أحقية استخدام لفظ الجلالة ٢٥- روايات نجيب الكيلاني ومساهمتها في غرس قيم القيادة لدى الشباب المسلمين ٢٦- قضية قدرة العربية على الوفاء بمطالب الحضارة الحديثة ٢٧- موقف الجاحظ من الترجمة ٢٨- نحو أدب إسلامي عالمي: تراجم مختارة نموذجًا وقفة عند قيم القيادة والمبادرة ٢٩- قضايا الآداب العربية في كتابات الأكاديميين في ماليزيا: قراءة في دورية إسلاميات في كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة الوطنية الماليزية (باللغة الماليزية) ٣٠- مهارة قراءة نصوص البلاغة في المعهد العالي للعلوم الدينية بماليزيا: دراسة أولية (باللغة الماليزية)

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٠	إيران	١٢	٣١- أزمة العربية في الشرق الأوسط ٣٢- أساليب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بين الثابت والمتغير ٣٣- الترجمة الأدبية ودورها في الثقافة العالمية المشتركة ٣٤- الترجمة ودورها في نشر الثقافة العالمية المشتركة ٣٥- اللغة العربية في إيران ٣٦- المادة المقترحة لتعليم مكالمة العربية لطلاب اللغة العربية بالجامعات الإيرانية ٣٧- تعليم اللغة العربية في جامعات إيران وسوق العمل ٣٨- تقويم برنامج تعليم العربية لغير العرب ٣٩- دور الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ٤٠- علاقة اللغتين العربية والفارسية وآثارها على متعلمي العربية ٤١- معيار اللغة آخر معجم عربي وصل إلينا ٤٢- موقف المهارات اللغوية في تعلم العربية وتعليمها في إيران
		بروناي	١٠	٤٣- العالمية نحو تأصيل نظرية الأدب الإسلامي ٤٤- إن وأخواتها في اللغة العربية والإندونيسية ٤٥- أهمية معرفة جوانب الاختلاف بين العربية والملايوية في تعليم النحو ٤٦- تاريخية النص الديني في الميزان الأصولي ٤٧- تجربة بروناي دار السلام في تعليم اللغة العربية وجهود جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية لتطوير هذه التجربة ٤٨- تعليم اللغة العربية في سلطنة بروناي دار السلام بين التحديات والتوقعات

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٠	بروناي	١٠	٤٩- رؤية تحليلية في الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية في بروناي دار السلام ٥٠- فضل القرآن وأثره في حفظ وإثراء العربية ٥١- قراءة نقدية في ديوانه أحلام صغيرة للشاعر عارف خضيري ٥٢- مصطلح اللغات الإسلامية دراسة تحليلية
		الجزائر	٨	٥٣- الأدب العربي بين الأصالة والمعاصرة ٥٤- الأنطولوجيا العربية والويب الدلالي ٥٥- الخطاب الديني بين القراءة الكلاسيكية والحديثة وأثر اللغة العربية في تأصيله وتفعيله ٥٦- العربية وتحديات العولمة ٥٧- اللسانيات الحاسوبية والدراسات اللغوية دراسة استقصائية ٥٨- تعليم اللغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية بالجامعة الجزائرية-قسم اللغة الإنجليزية بجامعة تلمسان أنموذجًا ٥٩- دور وسائل الإعلام في تنمية اللغة العربية ٦٠- ظاهرة التداخل اللساني في الاقتصاد السياحي وتأثيراته
		الأردن	٤	٦١- إشكالية أصوات المد في تعليم العربية للناطقين بغيرها ٦٢- الضاد بين السلف والخلف ونقحرة حروف العربية، أو رومنتها ٦٣- تاثير الأزمات السياسية في تطور العربية ٦٤- مساهمة الشاعر (حسن الأمراني) في غرس قيم المبادرة وتزكية النفس لدى الشباب

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٠	فلسطين	٤	٦٥- الدعوات الهدامة للنيل من العربية ٦٦- بين مقررات النظام ومتطلبات السياق في الخطاب القرآني: نماذج مختارة ٦٧- بين مقررات النظام ومتطلبات السياق في الخطاب القرآني: نماذج مختارة ٦٨- مشكلات لغة الإعلام العربي المعاصر: دراسة وتطبيق
		مصر	٤	٦٩- الاقتصاد اللفظي ودوره في توليد الصيغ دراسة صوتية صرفية دلالية على النهاية لابن الأثير ٧٠- العربية والتحولات الرقمية ٧١- المعالجة الآلية للغة العربية ٧٢- تأثير تعليم العربية في نشر الوسطية
		الإمارات	٣	٧٣- اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها: تعريف وتقديم ٧٤- مهارات الإصدار في اختبار العين للكفاءة اللغوية ٧٥- الخطاب الديني بين الكلاسيكية والحداثة
		ليبيا	٣	٧٦- العربية وتقنية المعلومات ٧٧- سياسة فرنسا الفرانكفونية تجاه العربية ٧٨- إستراتيجيات النهوض بالدور الحضاري للعربية
		قطر	٣	٧٩- أهمية إحياء مخطوطات التراث العربي في الحفاظ على اللغة العربية ٨٠- لغة الخطاب الديني في الإعلام ٨١- التعليم الإلكتروني بديلًا عن الدراسة الصفية: بحث تطبيقي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
		عمان	٢	٨٢- تحديات تدريس اللغة العربية ومهددات انقراضها: واقعها ومقترحات مواجهتها ٨٣- تعليم الأدب العربي في تعزيز الوعي بالهوية

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٠	أستراليا	١	٨٤- تعليم وتعلم اللغة العربية في أستراليا: الجهود المبذولة على المستويين الرسمي والشعبي
		البحرين	١	٨٥- الشعر العربي بين الأصالة والمعاصرة
		السودان	١	٨٦- دور مركز تقانة المعلومات واللغات في نشر وتطور اللغة العربية
		سوريا	١	٨٧- العربية والطريق إلى العالمية
٢	مؤتمر يوكياكرتا ٢٠١١	السعودية	٢٣	١- تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.. الواقع والمأمول ٢- أثر الثقافات المحلية والعالمية على اللغة العربية ٣-أسبقية علماء العربية في الصناعة المعجمية في ضوء نظرية الحقول الدلالية ٤- اضطراب معايير التصويب اللغوي وأثره في اللغة العربية ٥- الأدب الأندلسي بين التأثر والتأثير ونظرة المستعربين الإسبان ٦- التأثير المتبادل بين النطق والكتابة ٧- التركيب والاشتقاق النحويان أمان للعربية من الذوبان ٨- التناص الحرفي والإيحائي في شعر أبي نواس ٩- الحاجات النفسية للمتعلمين في مجال العربية ١٠- الخطاب الديني في ظل المناهج النقدية الحديثة ١١- اللغة العربية بين المكتوبة والمنطوقة ١٢- اللغة والمجتمع وتعليم اللغات الأجنبية ١٣- المتكلم والمخاطب في فكر الخليل دراسة في نحو النص ١٤- المكتبات ودورها في نشر العلوم وتطويرها ١٥- النظريات اللغوية الحديثة وتبني علماء العربية المعاصرين لها وأثر ذلك على البحث اللغوي

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر يوكياكرتا ٢٠١١	السعودية		١٦- الهجرة والاندماج الثقافي ١٧- بين النحو التوليدي التحويلي ومنهج النحاة العرب: التأويل والتقدير أنموذجًا ١٨- تأهيل معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها من واقع تجربة العربية للجميع ١٩- تفعيل آليات المنهج السيميائي في الدرس الأدبي ٢٠- دراسة التخطيط اللغوي نحو العربية من خلال التوجهات المباشرة وغير المباشرة ٢١- دور أدب الأطفال في تنمية شخصية الطفل لغويًّا ٢٢- متعلمو العربية وحاجاتهم الدينية ٢٣- معايير الجودة المطلوبة في خريجي أقسام اللغة العربية
		إيران	٢٢	٢٤- منهج مقترح لتعليم العربية بالمرحلة الإعدادية ٢٥- أثر الهجرة والاندماج الثقافي في اللغة العربية ٢٦- أدب الأطفال وأحمد شوقي ٢٧- الامتزاج الثقافي بين العرب والفرس في العصر الحديث ٢٨- التطورات التي لحقت باللغة العربية من أثر الثقافات المحلية والعالمية ٢٩- الصور البلاغية في النصوص النبوية ٣٠- اللغة والأسلوب في شعر الأطباء الشعراء ٣١- اللهجة العربية الخوزستانية بين الفصحى والعامية ٣٢- المستوى الدلالي في لغة القرآن ٣٣- المستوى الصرفي في الآيات القرآنية ٣٤- المستوى الصوتي في اللغة القرآنية ٣٥- المشاكل الموجودة في تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الإيرانية ٣٦- المعاني والمصادر وأثرهما في تصنيع المعاجم

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر يوكياكرتا ٢٠١١	إيران		٣٧- إنتاج الدلالة اللغوية في كتاب نهج البلاغة ٣٨- تعليم اللغة العربية أهدافها؛ مشكلاتها وطرقها ٣٩- دور الثقافة الإسلامية في تنمية اللغة العربية ٤٠- دور اللغة العربية في الثقافة الإسلامية ٤١- ظاهرة التعليل في النحو العربي بين الموافقين والمخالفين ٤٢- على عتبة مناهج التدريس؛ تدريس حروف التهجئة العربية أنموذجًا ٤٣- مجامع اللغة العربية ودورها في تطوير اللغة ٤٤- مناهج وإستراتيجيات تعليم كتابة التعبير دراسة وصفية تحليلية ٤٥- العولمة واللغة مع التركيز على اللغة المحلية (باللغة الإنجليزية)
		الجزائر	١١	٤٦- الدرس الصوتي عند الإمام ابن قيم الجوزية بين الأصالة والمعاصرة ٤٧- السياسة اللغوية ٤٨- الظواهر اللغوية في اللهجة التواتية الجزائرية دراسة في العلاقة بين الفصحى والعامية ٤٩- اللغة العربية والترجمة الآلية ٥٠- المناهج النقدية المعاصرة والنص القرآني ٥١- بين اللغة العربية الفصحى واللهجات نحو تأصيل الألفاظ العامية من خلال الشعر الملحون ٥٢- تعليم اللغة العربية في البيئات المتعددة الألسن: بأية مقاربة؟ ٥٣- فعالية المكتبة الإلكترونية في حفظ الأدب العربي وتطويره ٥٤- معجم المعاني عند العرب وأثره في الخالفين ٥٥- هذا بعض ما قدم أبناء العربية: أمس، فماذا سنقدم لها نحن اليوم وغدًا ٥٦- واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام الجزائرية

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر يوكياكرتا ٢٠١١	ماليزيا	٨	٥٧- أدب الأطفال وأثره في بناء شخصية الطفل المسلم الشعر نموذجًا ٥٨- أساليب إعداد أسئلة فهم المقروء ٥٩- تحليل حاجات متخصصي اللغة العربية والاتصالات بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية في تعلم اللغة العربية لأغراض سياحية ٦٠- تعليم النحو بالطريقة التوليفية لغير الناطقين بالعربية في ضوء المدخل اللغوي النفسي ٦١- تحليل الأخطاء في تلازم الألفاظ العربية لدى الطلبة الملايويين الجامعيين ٦٢- عزوف الطلبة عن المكتبة وعن المطالعة ٦٣- مقرر اللغة العربية لأغراض السياحة في المعهد العالي للمعلمين بتاواو-ماليزيا (باللغة الماليزية) ٦٤- تفضيلات الطلبة غير العرب القرائية في برامج التعليم الإلكترونية (باللغة الماليزية)
		السودان	٤	٦٥- إسهامات علم النقد الأدبي في دراسات النصوص الدينية ٦٦- الكفايات اللازمة لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تدريس اللغة العربية ٦٧- المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المهارات اللغوية ٦٨- مفهوم الأسلوب بين التراث العربي القديم والحداثة
		تونس	٢	٦٩- المنظور في الإضافة اللازمة تحليل نماذج من الآيات القرآنية ٧٠- لمحة عن برامج تدريس العربية لطلبة الاختصاص
		ليبيا	٢	٧١- المنهج الوصفي ونقد النظرية النحوية ٧٢- دور المشرف التربوي في تنمية الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر يوكياكرتا ٢٠١١	المغرب	٢	٧٣- قضايا في النحو العربي واللسانيات المعاصرة ٧٤- نظرة القدامى للصوت اللغوي
		أستراليا	١	٧٥- الأساليب الإنجليزية في اللغة العربية المعاصرة: الرفض التام أم القبول المشروط
		ألبانيا	١	٧٦- ألبانيا-أثر اللغة العربية في اللغة الألبانية نطقًا وكتابة
		البحرين	١	٧٧- النص التاريخي والتأويل
		بروناي	١	٧٨- الترجمة بين النقل الحرفي والإبداع الأدبي
		سريلانكا	١	٧٩- الزمخشري ومكانة كتابه الكشاف بين التفاسير البيانية للقرآن منهجا وتطبيقا في علم البلاغة
		سوريا	١	٨٠- جهود محمود محمد شاكر في إنقاذ الإرث العربي
		قطر	١	٨١- الأخطاء اللغوية الشائعة وحاجات المتعلمين
		اليمن	١	٨٢- اتجاهات الشباب الجامعي اليمني نحو توظيف التعلم الإلكتروني
		غير محدد البلد[1]	١	٨٣- تطور اللغة العربية وتوجيهها في العصر الحديث
		غير محدد البلد وبدون مؤلف	٢	٨٤- دراسة في التفكير اللغوي التركيبي لنحاة العرب ٨٥- دور المكتبات الرقمية في تفعيل وتطوير التراث والأدب العربي

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
٣	مؤتمر باداتع ٢٠١٣	السعودية	١٨	١- ابن مالك وجهوده النحوية والصرفية في كتابة شواهد التوضيح والتصحيح ٢- اتجاهات النقد المسرحي في السعودية ٣- الأصول العربية للضمائر الشخصية في الإنجليزية والألمانية والفرنسية من منظور نظرية جذر الكلمة ٤- البرنامج المكثف في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود وسبل تطويره ٥- التحولات الخارجية على الاسم المنسوب بالياء ٦- التلقي الحديث والمعاصر للمعلقات العربية ٧- تحليل الأخطاء الكتابية في العدد المفرد والمثنى والجمع لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة دراسة ميدانية ٨- تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية ٩- جماليات وتقنيات السرد في القصة السعودية.. المحيميد أنموذجًا ١٠- خطاب التجديد في العلوم الإسلامية السنة النبوية نموذجًا ١١- خطابات التجديد في البلدان الإسلامية غير العربية ١٢- خفاء الإعراب خلاف المتقدمين واختلاف المحدثين ١٣- دراسة في تطور النظرية النحوية العربية وتجديد خطابها

١- طبقا للكتاب الصادر عن المؤتمر، والذي يحوي الأوراق جميعها، لم يُذكر بلد الباحث، وذكر اسمه فقط (دكتور خازن)، وحاول الكاتب التقصي عن جنسيته فتعذر ذلك.

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر بادانج ٢٠١٣	السعودية	١٨	١٤- دعوات التجديد في الدراسات العربية في مصر وموقف المعاصرين منها: النحو العربي أنموذجًا ١٥- دور التربية الإسلامية في التجديد وفقًا لمقتضيات فقه الواقع ١٦- رهانات التجديد في الخطاب الروائي العربي المعاصر: الرواية السعودية نموذجًا ١٧- مفهوم التجديد وضوابطه في ضوء السنة النبوية ١٨- نظرة في اللسانيات السياقية
		ليبيا	١٦	١٩- إشكاليات الخطاب الديني المعاصر ٢٠- الخطاب التجديدي في الأدب العربي الحديث مدرسة أبوللو أنموذجًا ٢١- أصل اللغات الإفريقية ونشأتها وأثر اللغة العربية فيها ٢٢- التجديد والتطوير في صناعة المعجم العربي ٢٣- الحاجة إلى تجديد اللغة العربية إملاء ونحوًا ٢٤- الخطاب الحداثي والتجديدي والطريق إلى قصيدة النثر ٢٥- السياسة اللغوية العربية في إفريقيا ٢٦- الشيخ محمد متولي الشعراوي مفسرًا ومجددًا من خلال تفسيره للقرآن الكريم ٢٧- الفعل الماضي ودلالته الزمنية نظرة في التجديد ٢٨- آليات الخطاب النقدي في شعر أحمد مطر ٢٩- تطوير المناهج الدراسية وأثره في استعمال العربية ٣٠- خطاب التجديد في الآداب العربية: رواية ظل الشيطان للروائي الليبي علي الهوني أنموذجًا

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر بادانغ ٢٠١٣	ليبيا	١٦	٣١- دور المراكز العلمية في ترسيخ اللغة العربية وتعميق الهوية في إفريقيا ٣٢- شرح ابن عقيل.. دعوة إلى تيسيره في غير تعد ٣٣- من رواد التجديد في الشعر العربي محمود سامي البارودي ٣٤- نظرة في مسيرة التجديد في تعليم اللغة والنحو
		الجزائر	١٠	٣٥- أزمة الفكر العربي بين الانحصار والانكسار قراءة في بنية العقل العربي وبحث في آليات التجديد على مستوى المعرفة والمناهج ٣٦- الاحتكاك والتفاعل بين العرب الفاتحين وسكان بلاد المغرب الإسلامي لغويًّا وثقافيًّا ٣٧- التجديد في الخطاب النقدي المغربي المعاصر ٣٨- الدلالة السياقية عند فقهاء العربية في القرن الرابع الهجري: دراسة على ضوء علم اللسانيات الحديث ٣٩- اللغة العربية في ظل تعدد وتنوع الثقافات حالة الجزائر ٤٠- اللغة ورهانات التجديد في الشعر المعاصر ٤١- المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر ودوره في ترقية العربية وتعزيز مكانتها ٤٢- توظيف اللسانيات التطبيقية وتفعيلها في تطوير تعليم اللغة العربية حقل المقاربة بالكفاءات ٤٣- درجة امتلاك وممارسة أساتذة اللغة العربية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية التعليمية ٤٤- نحو قراءة جديدة للتراث العربي والإسلامي بالوقوف على تداولية الأفعال الكلامية

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر باداتغ ٢٠١٣	قطر	٢	٤٥- الرؤية والتجديد في القصيدة العربية المعاصرة مقاربة للإبداع الموازي لحركة الحداثة الشعرية العربية ٤٦- خطاب التجديد ونقده عند طه حسين أبو العلاء نموذجًا
		ماليزيا	٢	٤٧- إستراتيجية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بأسلوب المهمات ٤٨- المحتوى اللغوي وعلاقته بأهداف تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها
		مصر	٢	٤٩- تحليل محتوى خطبة عرفات كنموذج للخطاب الديني المؤثر في تكوين الوعي وتطوير المجتمع ٥٠- دراسة صوتية لأصالة الهمزة بين أبي العباس المبرد واللغويين
		اليمن	٢	٥١- التجديد الفني في الأدب العربي.. رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي نموذجًا دراسة وتحليل للموضوع والفن ٥٢- رؤية جديدة في دلالة تنوين الصرف وعلل المنع منه
		ألمانيا	١	٥٣- الوضع الاجتماعي اللغوي لتعليم اللغة العربية بلايبزيغ ألمانيا مع التركيز على المواقف اللغوية
		فلسطين	١	٥٤- اتجاه تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة كمقوم أساسي لتطوير أوجه التعاون الإندونيسي العربي
		نيجيريا	١	٥٥- فلسفة الإلوري ومنهجه في نشر اللغة العربية في نيجيريا

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
٤	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٣	ليبيا	٩	١- آراء المخزومي في تجديد النحو ٢- أسباب الترجمة عن العربية عند ثلة من المستعربين الإسبان في النصف الثاني من القرن العشرين ٣- الألفاظ الأعجمية في الآثار النبوية ٤- ليبيا-التجربة الليبية في نشر اللغة العربية ٥- اللغة العربية الواقع والتحديات.. جامعة طرابلس ليبيا نموذجًا ٦- اللغة والكتابة العربية في المغرب الإسلامي بين إشكالية المفهوم ومتطلبات النشأة والتطور ٧- تطورات الآداب العربية المعاصرة في المغرب العربي، سرديات الخطاب الروائي المغاربي الجديد دراسة لنص رواية ذاكرة الجسد لأحلام مستغانمي أنموذجًا ٨- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ليبيا.. مركز الشهداء أنموذجًا قراءة في المحتوى اللغوي والثقافي لمقرر المركز ٩- صيحة الصعوبة في تعلم النحو عند المحدثين
		السعودية	٦	١٠- أثر الجامعات في إحياء التراث العربي.. الجامعات السعودية نموذجًا ١١- اللغة العربية والثقافة الإسلامية ١٢- المؤتمرات ودورها في نشر اللغة العربية - الواقع والمأمول ١٣- تقنية استلهام التراث في النقد المعاصر ١٤- تنفيذ السياسات اللغوية ١٥- كتاب دروس اللغة العربية على الطريقة الحديثة لتعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٣	ماليزيا	٥	١٦- استنتاج معاني الكلمات العربية المقترضة لدى الدارسين الملايويين بمركز اللغات ١٧- التراكيب الاسمية الشائعة في الصحف العربية والماليزية: دراسة مقابلة ١٨- التصور الإسلامي في المجموعة القصصية الشيخ والزعيم للأديب محمد حسن بريغش ١٩- معالم العربية في الشعر: دراسة لأشعار الفنصوري أنموذجًا ٢٠- مكانة اللغة العربية في دولة صكتو شمال نيجيريا ومؤامرة الاستعمار البريطاني للقضاء عليها
		بروناي	٤	٢١- انتشار اللغة العربية ومقولات في تعليمها وتعلمها للناطقين بغيرها في التراث العربي الإسلامي ٢٢- تعليم اللغة العربية في بروناي بين الآمال المرجوة والصعوبات القائمة ٢٣- خصائص أسلوب المقابلة القرآنية ٢٤- علم اللغة التطبيقي ودوره في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها دراسة وصفية
		الجزائر	٤	٢٥- الاحتكاك والتفاعل بين العرب الفاتحين وسكان بلاد المغرب لغويًّا وثقافيًّا ٢٦- أهمية التواصل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ٢٧- تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية: التعليم المتوسط أنموذجًا ٢٨- من مظاهر تأثير القرآن الكريم في ثقافة بني ميزاب ولسانهم
		العراق	٤	٢٩- السياسة اللغوية في الدول العربية والإسلامية أزمة الهوية والوجود ٣٠- أهمية اللغة العربية في ترجمة وحدة اللغات القديمة وتدريسها بدلًا عن اللاتينية

مسلسل	المؤتمر	الدولة	عدد المشاركات	عناوين الأوراق
	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٣	العراق		٣١- تفخيم اللام وترقيقها في الموروث القرائي: وجهة نظر صوتية معاصرة ٣٢- دجلة والفرات في شعر الجواهري
		مصر	٢	٣٣- إضاءة على بواكير الأسس المنهجية في اتجاهات تعريب المصطلحات العلمية.. مصر نموذجًا ٣٤- السياسة اللغوية في مصر من خلال التعليم الابتدائي: الصف الخامس نموذجًا
		السودان	١	٣٥- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باستعمال الوسائط التعليمية
		فلسطين	١	٣٦- تصور مقترح للكفايات اللازمة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
		قطر	١	٣٧- معايير الجودة في تدريس الثقافة لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.. تصور مقترح
		مقدونيا	١	٣٨- انتشار اللغة العربية في منطقة البلقان وبخاصة في الأراضي الألبانية
		نيجيريا	١	٣٩- انتشار اللغة العربية وثقافتها في نيجيريا.. ولاية كنو نموذجًا
		اليمن	١	٤٠- اليمن- الأدب العربي الحديث نشأته وحركاته والعوامل المؤثرة في تطويره

جدول (٣)

ثبت بعناوين الأوراق المقدمة من داخل إندونيسيا

مسلسل	المؤتمر	الأوراق المقدمة
١	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٠	**أوراق باللغة العربية:** ١- التعريب وألفاظ الحضارة ٢- الفاعل عند سيبويه والنحاة المحدثين ٣- المعاجم الثنائية العربية الإندونيسية الملائمة في تعليم العربية للإندونيسيين ٤- النظريات الدلالية في ضوء علم اللغة ٥- دور الجانب الصوتي في تأدية معنى الألفاظ العربية ووضوح دلالاتها ٦- أتشيه في نظر الأدباء ٧- التعليم الإلكتروني ودوره لمعلمي اللغة العربية ٨- العاطفة من الشخصية الرئيسة في رواية قاتل حمزة لنجيب الكيلاني ٩- الفصاحة والمنهج المعياري في مجتمع اللغة العربية ١٠- انتفاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم اللغة العربية ١١- تدريس تاريخ الأدب العربي للناطقين بغير العربية على المستوى الجامعي: المشكلة وعلاجها ١٢- تربية اللغة العربية في المعاهد السلفية بإندونيسيا.. دراسة تحليلية لمنهاج التدريس وطرقها في المعاهد السلفية ١٣- تطبيق مهارة الكلام لغير الناطقين باللغة العربية ١٤- تطوير المادة لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية (الفصل الأول والثاني والثالث) ١٥- تطوير المناهج الدراسية وتطبيق المنهج الدراسي الخاص بالمرحلة الدراسية في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا ١٦- تطوير منهج اللغة العربية للمدرسة الثانوية على أساس المدرسة على المستوى الدولي ١٧- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بوسيلة الكتاب الإلكتروني ما له وما عليه ١٨- تعليم اللغة العربية للمبتدئين في إندونيسيا بغناء وأغنية ١٩- محمد بصري علوي وجهوده في تعليم العربية لغير الناطقين بها ٢٠- نحو التوحيد المعياري لتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي في إندونيسيا

مسلسل	المؤتمر	الأوراق المقدمة
	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٠	٢١- الإستراتيجيات التعلمية العامة لممارسة حفظ القرآن ٢٢- رسم الخريطة الذهنية كإستراتيجية للتعلم الإيجابي في تعليم اللغة العربية **وباللغة الإندونيسية:** ٢٣- «بستان الكاتبين»: أول كتاب لقواعد لغة الملايو بقلم أحد أبنائها (باللغة الإندونيسية) ٢٤- طرق مبتكرة لتعلم اللغة العربية لغير العرب: ملاحظات من واقع خبرة عملية (باللغة الإندونيسية) ٢٥- فهم الطبيعة الإنسانية من خلال الأدب الإسلامي المعاصر: قراءة فلسفية أدبية (باللغة الإندونيسية) ٢٦- المبادرة في صياغة مواد دراسية تكيفية للغة العربية ٢٧- ترجمة اللحى[1]: أنموذج تعلم العربية للتمكن من قواعد اللغة العربية ومن كتب القرون الوسطى الدينية واللغوية (باللغة الإندونيسية) ٢٨- الأفعال المتبوعة بأحرف الجر في اللغة العربية (باللغة الإندونيسية)
٢	مؤتمر يوكياكرتا ٢٠١١	**أوراق باللغة العربية:** ١- اكتساب العربية وتعليمها نظرة وظيفية ٢- مشكلات تعليم الكتابة للدارسين الإندونيسيين ٣-اختبار صحيح خطأ في العربية باستخدام برنامج هوت بوتيتو ٤- أدب الأطفال محاولة في غرس هواية القراءة ٥- أدب الأطفال وأثره في بناء الشخصية اللغوية ٦- إستراتيجية ترقية فهم قواعد النحو باللعبة اللغوية ٧- إستراتيجية ترقية مهارة الكلام على ضوء اتجاه التعلم السياقي ٨- إسهامات اللغة العربية إلى اللغة الإندونيسية في منظور تنمية اللغة والثقافة ٩- إعداد الكتاب التعليمي للخط العربي ١٠- التحليل النحوي للسكتة على قراءة عاصم ورواية حفص ١١- الجمل الخبرية في أوائل السور القرآنية دراسة تحليلية بلاغية

١- ترجمة اللّحى (Terjemahan Jenggotan)، تعني أسلوبًا في ترجمة الكتب التراثية عبر كتابة الترجمة تحت النص الأصلي مباشرة، فيبدو النص كأن له «لحية»!

مسلسل	المؤتمر	الأوراق المقدمة
	مؤتمر يوكياكرتا ٢٠١١	١٢- الخريطة الذهنية وتعليم اللغة العربية من منظور علم اللغة النفسي العصبي ١٣- العامل والوظائف النحوية في الجمل ١٤- المحظورات اللغوية العربية ١٥- النحت في اللغة العربية دراسة تحليلية صرفية دلالية ١٦- أهمية استخدام الوسائل التعليمية البصرية في تعليم العربية ١٧-بعض المشكلات المتعلقة بالجملتين الفعلية والاسمية في بعض كتب النحو ١٨- تأثر اللغة البوقيسية باللغة العربية في النواحي اللغوية والأدبية ١٩- تأثير الإسلام في الشعر الإندونيسي القديم ٢٠- تدريس المفردات أهميته وطريقته ٢١- تطوير نموذج تعليم النحو الوظيفي لترقية كلام اللغة العربية في المعاهد السلفية ٢٢- تنمية مهارة الكلام باستخدام النصوص التي تستوعب المواقف اليومية ٢٣- خصائص اللغة العربية قديمًا وحديثًا ٢٤- مجاز القرآن بين المحلية والعالمية **وباللغة الإندونيسية:** ٢٥- الاختصارات في اللغة العربية (باللغة الإندونيسية) ٢٦- عادات الزواج في إيران قبل ثورة عام ١٩٧٩م في رواية بنات إيران (باللغة الإندونيسية) ٢٧- الكلمات العربية المستعارة في الإندونيسية اليوم (باللغة الإندونيسية) ٢٨- اللغة العربية في اللغة الإندونيسية: دراسة في تكامل اللغات (باللغة الإندونيسية) ٢٩- لغة النثر كتعبير سياسي عند نزار قباني (باللغة الإندونيسية) ٣٠-الثنائية اللغوية عند الإثنية العربية في أمبيل - سورابايا (باللغة الإندونيسية) ٣١- دراسة مقارنة بين المفعول به المباشر وغير المباشر في اللغتين العربية والإندونيسية (باللغة الإندونيسية) ٣٢- تفكيك الثقافة العربية الإسلامية: محمد أركون والقرآن من وجهة نظر لسانية سيميائية (باللغة الإندونيسية)

مسلسل	المؤتمر	الأوراق المقدمة
	مؤتمر يوكياكرتا ٢٠١١	٣٣- السياق واكتساب اللغة من النظرية إلى التطبيق التربوي ٣٤- إسهام علم الأسلوب في فهم التواصل السياسي (باللغة الإندونيسية) ٣٥- تصريف الكلمة ذات المعاني المتنوعة في اللغة العربية (باللغة الإندونيسية) ٣٦- عودة الفردوس: الاستقلال الإندونيسي في عيون علي أحمد باكثير (باللغة الإندونيسية) ٣٧- تعلم اللغة العربية وبناء الشخصية (باللغة الإندونيسية) ٣٨- صياغة الشخصية من خلال تعلم اللغة العربية (باللغة الإندونيسية) ٣٩- استخدام الوسائط الإلكترونية في تعلم اللغات الأجنبية (باللغة الإندونيسية) ٤٠- إسهام المرأة في الأدب العربي: هل ما زال مشكوكًا فيه؟ (باللغة الإندونيسية) ٤١- السلوك الصرفي- الدلالي للتذكير والتأنيث في اللغة العربية (باللغة الإندونيسية) ٤٢- مفهوم دلالة المفردات في علم اللغة العربية وتطبيقاته ٤٣- دلالة دراسة اللغات السامية بالنسبة لعلم اللغة العربية ٤٤- اتجاهات طلاب قسم تربية اللغة العربية بكلية التربية - جامعة سونان كاليجاكا-يوكياكرتا
٣	مؤتمر بادانغ ٢٠١٣م	**أوراق باللغة العربية:** ١- استخدام الخريطة الذهنية في القراءة الموسعة نموذجًا متكاملا لتكوين المدخلات والمخرجات اللغوية ٢- الأخطاء اللغوية التحريرية في اللغة العربية لطلبة المستوى الأخير في كلية تعليم اللغات والفنون ٣- الأسس النفسية للمهارات اللغوية ٤- الأسس النفسية لمهارة القراءة في تعليم اللغة وتعلمها ٥- التجديد في الترجمة والتعريب ٦- التجديد في العلوم الشرعية: الدراسات في معنى كلمة العصر في القرآن نظريًّا وتطبيقيًّا ٧- الجوانب الأربعة في تعليم اللغة وآثارها المترتبة على تكامل المهارات اللغوية

مسلسل	المؤتمر	الأوراق المقدمة
	مؤتمر بادانج ٢٠١٣م	٨- الفشل التداولي في تعليم وتعلم اللغة العربية بإندونيسيا الأفعال الاتصالية الأساسية نموذجًا ٩- المشترك اللفظي كيانه في اللغة العربية وتعليمه لغير الناطقين بها ١٠- تدريس الأقران في حل مشكلات تعليم اللغة العربية في الجامعة المحمدية بيوكياكرتا إندونيسيا ١١- تدريس الأقران في حل مشكلات تعليم اللغة العربية في الجامعة المحمدية بيوكياكرتا إندونيسيا ١٢- تطبيق المدخل الاتصالي في تعليم مهارة الكتابة لطلبة قسم تعليم اللغة العربية للسنة الجامعية ١٣- تطوير المناهج اتجاهات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وتطبيقه في المنهج المصمم على أساس المرحلة التعليمية ٢٠٠٦م والمناهج الوطنية الحديثة ٢٠١٣م ١٤- تعديل المناهج الدراسية للغة العربية بالمدارس والجامعات الإسلامية ١٥- حزن اليتيم في قصة اليتيمان القصيرة لعلي الطنطاوي: التهكم في النظرية الانعكاسية عند جورج لوكاش ١٦- دراسة تقابلية بين اللغة العربية والإندونيسية على مستوى الجملة الطلبية ١٧- طريقة تعليم مهارة الاستماع على أساس حل المشكلة ١٨- فهم النصوص الدينية بالمنهج الأدبي لتجديد الأفكار الدينية ١٩- لغة القرآن أسلوبها ومعناها وأثرها ٢٠- مزايا اللغة العربية وفوائد تعلمها للابتعاد عن كيد أعداء الإسلام **وباللغة الإندونيسية:** ٢١- تحليل معنى ووظيفة الفعل المتعدي ودلالة ذلك بالنسبة لتعليم النحو. ٢٢- فرادة الكلمات العربية ٢٣- اتجاهات جديدة في الترجمة لدى مجتمعات الثنائية اللغوية
٤	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٣م	**أوراق باللغة العربية:** ١- الكتابة الأكاديمية العربية بين المتطلبات والمشكلات ٢- اللغة العربية لغة الدعوة وثقافة لغير الناطقين بها قديمًا وحديثًا

مسلسل	المؤتمر	الأوراق المقدمة
	مؤتمر جاكرتا ٢٠١٣م	٣- اللغة العربية ودورها في تعليم المعلومات المعاصرة ٤- أهمية البلاغة العربية في تفسير القرآن ٥- تدريس اللغة العربية في المدارس الإسلامية بإندونيسيا مشكلاته وتحليله ٦- طريقة تعليم مهارة الاستماع على أساس حلّ المشكلة ٧- فنون الخط العربي وتطورها ٨- نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني وأهميتها في الدراسات النقدية الحديثة **وباللغة الإندونيسية:** ٩- فهم الجناس في اللغة العربية ١٠- تحليل أخطاء التصريف في بحوث التخرج لطلاب كلية الآداب بجامعة جاكرتا الحكومية ١١- اللغة العربية وإسهام القرآن ١٢- المهاجرون العرب في إندونيسيا ١٣- تحوير الكلمات المستعارة من اللغة العربية في قاموس المرباوي: تحليل تغير المعنى وتشكيل الثقافة ١٤- التعبير الأيديولوجي من خلال المصطلح العربي في مواقع الإنترنت الإسلامية الإندونيسية: حالة موقع مجلس مجاهدين إندونيسيا ١٥- ظاهرة التعدد الدلالي للكلمة العربية في القرآن الكريم ١٦- الحيوان في الأمثلة والحكم الإندونيسية والعربية ١٧- فعالية كتاب «تراكيب شائعة» في ترقية مهارة النحو لدى الطلاب ١٨- أنموذج الخدمة المدنية على أساس التعلم التعاوني من أجل الارتقاء بمستوى احترافية المدرسين المرشحين لتدريس اللغة العربية ١٩- فهم الثقافة العربية من خلال الحكم والأمثال في إطار عملية تعلم اللغة العربية ٢٠- أثر الفكر الإسلامي على الأعمال الأدبية في جاوى ٢١- دور جماعة المهجر والديوان في تطوير الآداب العربية الحديثة ٢٢- رفيق شامي ومكانة الآداب العربية في ألمانيا ٢٣- الهجرة العربية في رواية «الهلال» لديانا أبي جابر

الفهرس

موضوع البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
آفاق تاريخية للغة العربية في إندونيسيا	أحمد فؤاد أفندي جامعة مالانج الحكومية	١١
تأثير اللغة العربية في اللغة الإندونيسية	أ. د. إمام أسراري قسم الأدب العربي - جامعة مالانج الحكومية - إندونيسيا	٢٧
جهود المملكة العربية السعودية في مجال تعليم اللغة العربية ونشرها في إندونيسيا	د.بوديانشاه محاضر في معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٧
واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس بإندونيسيا	د.أحمد هداية الله زركشي جامعة دار السلام الإسلامية كونتور	٨٣

موضوع البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية	مملوءة الحسنة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج	١٠٥
واقع البحوث العلمية في اللغة العربية بإندونيسيا	د. محبب عبد الوهاب مدرس مناهج البحث في تعليم اللغة العربية بكلية التربية جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية جاكرتا	١٤٧
واقع الأدب العربي في إندونيسيا (موج الأدب يتزحزح في شاطئ الأرخبيل)	حليمي زهدي قسم اللغة العربية وأدبها جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج	١٧٥
تعليم اللغة العربية عن بعد وتطوره في قسم الأدب العربي بكلية الآداب جامعة حسن الدين مكاسر	إعداد/ نجم الدين الحاج عبد الصفا ويسرنج سنوسي باصو جامعة حسن الدين مكاسر	٢٠٥
تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة واستخدامها في المجال الإعلامي في إندونيسيا	د. تولوس مصطفى جامعة سونان كاليجاغا الإسلامية الحكومية يوغياكارتا إندونيسيا	٢١٧
مقدمات تأسيسية من أجل حوار بنّاء حول مستقبل العربية في إندونيسيا	علي عبد المنعم	٢٣٥

■■■

المملكة العربية السعودية - الرياض
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

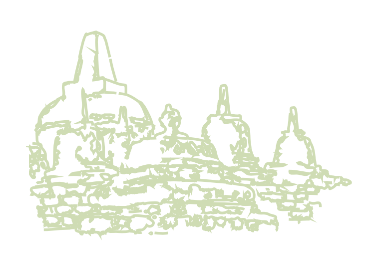


إن الإسلام دخل أول ما دخل في إندونيسيا –على الرأي الأرجح– في القرن الأول الهجري أو القرن السابع الميلادي على أيدي العرب الذين جاؤوا من مكة المكرمة مباشرة. وإن الحديث عن دخول الإسلام وانتشاره في إندونيسيا هو الحديث عن دخول اللغة العربية وانتشارها في هذا البلد، وذلك لما بينهما من علاقة وطيدة كما لو كانا وجهين لعملة واحدة.

ورغم كل ذلك لم يكن هناك كتاب واحد يتحدث عن اللغة العربية بإندونيسيا من زواياها المتعددة وباللغة العربية، أو حتى باللغة الإندونيسية إلا بعض الجزئيات عنها في الكتب أو في بحوث الندوات والمؤتمرات.

لذلك فإن مبادرة مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية إلى عقد الندوة عن اللغة العربية في إندونيسيا وطبع بحوثها في كتاب من ضمن فعالية شهر اللغة العربية بإندونيسيا موفقة بكل المقاييس.

الأمين العام لاتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا
د.تولوس مصطفى











ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa